

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA  
LACERDA**



**PLURES – Humanidades**  
**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado**

**Ribeirão Preto, jan. jul. 2010**  
**Número 13**





**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**REITOR**

*Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez*

**PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

*Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla*

**COORDENADORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

*Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos*

**COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO**

*Profa. Dra. Lídia Terêsa de Abreu Pires*



**COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO – P.P.G.E.**



*Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca*

**INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**

**DIRETORIA EXECUTIVA**

*Oscar Luiz Moura Lacerda*

**DIRETORIA ADMINISTRATIVA**

*Denis Marcelo Lacerda dos Santos*

**DIRETORIA FINANCEIRA**

*Liz de Moura Lacerda Cochoni*





## EDITORES

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes*

*Tárcia Regina da Silveira Dias*

## COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

*Fabiano Gonçalves dos Santos*

*Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos*

*Fernando Antonio de Mello*

*Naiá Carla Marchi Lago*


*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes*

*Maria Auxiliadora de Rezende B. Marques*

*Tárcia Regina da Silveira Dias*

## CONSELHO EDITORIAL



*Alessandra David Moreira da Costa (CUML)*

*Andréa Coelho Lastoria (FFCLRP/USP ~ Ribeirão Preto)*

*Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)*

*Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)*

*Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP/USP ~ Ribeirão Preto)*

*José Vieira de Sousa (UnB)*

*Julio Cesar Torres (UNESP)*

*Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FE-UFMG)*

*Maria Cristina da S. Galan Fernandes (UFSCar)*

*Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)*

*Maria Teresa Miceli Kerbauy (FCL-UNESP)*

*Marcos Sorrentino (ESALQ/USP-Piracicaba)*

*Miriam Cardoso Utsumi (USP)*

*Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)*

*Pedro Wagner Gonçalves (IG-UNICAMP)*

*Silvana Fernandes Lopes (IBILCE-UNESP)*

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML)*

*Sonia Maria Vanzella Castellar (FE/USP- São Paulo)*

*Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML)*





## **EQUIPE TÉCNICA**

### **Capa**

Fernando Antonio de Mello (Direção de Arte)  
Leonardo Ferrari Tamburus (Produção)  
José Ildon Gonçalves da Cruz (*Layout*)  
Sidnei Lagoa dos Santos (Fotografia)

### **Revisão de Texto**

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português  
Sarah Lucia Alem Rodrigues Vieira – Inglês

### **Equipe de Produção**

Heloísa de Souza Gomes

## **PUBLICAÇÃO SEMESTRAL/HALF-YEARLY PUBLICATION**

Solicita-se permuta/Exchange desired

### **ENDEREÇO/ADDRESS**

Revista Plures-Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos  
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-420  
(16) 2101-1025  
E-mail: revista\_plures@mouralacerda.edu.br  
<http://mestrado.mouralacerda.edu.br>



### **Ficha catalográfica**

**PLURES – HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, n° 13 – jan./jul. 2010. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 183p.

Semestral

ISSN 1518-126X

1- Educação. 2. Ensino. Brasil.

I. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

II. Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto

### **Indexada**

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

EDUBASE – UNICAMP (Campinas)

CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México (México - UNAM)

LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revista Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal (México - UNAM)

### **Escultura da Capa**

LEMOS, Tales. A dúvida. Ribeirão Preto, 1999.



## SUMÁRIO

## CONTENTS

<b>Editorial .....</b>	<b>09</b>
<i>Artigos/Articles</i>	
“Lo mismo, pero diferente”. Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de fragmentación social y educativa “The same, but different”. Contents and approaches in geography facing social and educational fragmentation Raquel GUREVICH Patricia SOUTO Andrea AJÓN .....	12
Práticas e saberes da profissão docente: histórias e memórias de trajetórias profissionais de ex-professoras em Mariana/MG Teaching practice and knowledge : stories and memories of the professional paths of former teachers in Mariana/MG Célia Maria Fernandes NUNES Julieno Lopes VERGARA .....	33
A formação do professor e a concepção de autoridade epistemológica Teacher formation and the epistemic authority conception Potiguara Acácio PEREIRA .....	50
Políticas públicas focalizadas no Ensino Superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada Publics politics targeted on the brazilian Superior Education: aspects of fragmented citizenship Célia Regina Gonçalves MARINELLI .....	63
Deficiência intelectual, apreensão do saber escolar e inclusão: o que pensam os professores? Intellectual disability, seizing school of knowledge and inclusion: what teachers think? Sônia Bertoni SOUSA Maria da Piedade Resende da COSTA .....	81
O ensino de Libras em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo Libras teaching in a Regional Board of Education in São Paulo State Marcelo Henrique BASTOS Tárcia Regina da Silveira DIAS .....	94
A influência das propagandas televisivas no pensamento de escolares The influence of television advertisement on students thought Deborah LAPINI Carmen Campoy SCRIPTORI .....	117



A formação de leitores e as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em 5ª e 8ª séries Readers' formation and reading practices in 5 <sup>th</sup> and 8 <sup>th</sup> grade Portuguese classes Vera Lúcia Mazur BENASSI Esméria de Lourdes SAVELI .....	136
A arte de contar histórias The storytelling art Andrea CAVINATO .....	147
Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2009 .....	159
Lista de Pareceristas .....	175
Orientações para colaboradores .....	177





## Editorial

Apresentamos à comunidade científica, nesta ocasião, o número 13 da Revista Plures-Humanidades, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda. O atual número conta com nove artigos, sendo um deles de autores internacionais.

Os três primeiros artigos se referem às reflexões sobre as ações educacionais de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

O primeiro estudo, de Raquel Gurevich, Patricia Souto e Andre Ajón, *Lo mismo, pero diferentef. Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de fragmentación social y educativa*, busca refletir sobre como os docentes argentinos reagem diante da desigualdade social, propõem-se metodologias de ensino compatíveis com as condições socioeconômicas e culturais dos alunos, em que fundamentam as práticas diferenciadas e como essas práticas podem superar ou reforçar as condições educacionais prevalentes. As autoras concluem que há diferenças significativas no trabalho realizado em escolas com alunos de distintos estratos sociais, principalmente quanto ao número de temas considerados no processo educacional, aprofundamento de conteúdos e tempo destinado às discussões de cada tema.

No segundo artigo, de Célia Maria Fernandes Nunes e Julieno Lopes Vergara, *Práticas e saberes da profissão docente: histórias e memórias de trajetórias profissionais de ex-professoras em Mariana-MG*, os autores realizaram entrevistas e análise de documentos para investigar as práticas e saberes docentes a partir das trajetórias profissionais de ex-professoras de uma escola pública de educação básica no município de Mariana-MG. O estudo realizado possibilitou aos autores identificar importantes questões, como a da formação e da prática docente, a concepção dos professores sobre os alunos e como os docentes refletem sobre sua prática.

O terceiro estudo, *A formação do professor e a concepção de autoridade epistemológica*, de Potiguara Acácio Pereira, trata sobre a formação de professores, discutindo como o docente pode assumir o papel de produtor do conhecimento e pesquisador. Reflete, também, a respeito dos impactos da revolução científica na educação. O autor aponta para o necessário debate entre Modernidade e Pós-modernidade em Educação e para a reflexão sobre a Educação como Ciência. Para ele, é por essa via, o acesso às teorias e à pesquisa, que os professores conhecerão seus problemas e as soluções propostas, alcançando, com isso, a autoridade epistemológica.

Os três estudos apresentados a seguir vão discutir as políticas públicas atuais no âmbito da educação escolar.

O artigo de Célia Regina Gonçalves Marinelli, *Políticas Públicas*



*focalizadas no ensino superior brasileiro: aspectos da cidadania fragmentada*, analisa a possibilidade de efetivação de políticas públicas a partir dos conceitos de educação, igualdade e cidadania, numa perspectiva que considere o contexto histórico, social e econômico em que são elaboradas, situando-as em um ideário neoliberal.

O quinto artigo, *Deficiência Intelectual, apreensão do saber escolar e inclusão: o que pensam os professores*, de Sônia Bertoni Sousa e Maria da Piedade Resende da Costa, apresenta uma pesquisa que discute a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva de professores em uma escola pública municipal. Por meio da aplicação de questionários aos professores e de uma análise hermenêutica-dialética da realidade pesquisada, os resultados mostram que a expectativa dos professores em relação aos alunos é que os mesmos se socializem, aprendam o saber escolar e frequentem a sala comum. A condição para realização dessas expectativas exige mudanças estruturais, econômicas e de natureza comportamental. As pesquisadoras concluem que a adoção de uma política pública efetivamente inclusiva só poderá viabilizar-se pela resignificação da concepção de educação nas escolas públicas, da construção de bases necessárias à transformação da atual organização escolar, quanto ao funcionamento, ao conhecimento, ao tempo e ao espaço escolar.

O sexto artigo, *O ensino de Libras em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo*, de Marcelo Henrique Bastos e Tárzia Regina da Silveira Dias, pauta-se na atual política educacional, Decreto n. 5626/05, e propõe descrever e analisar a implementação de um curso de Libras para professores, promovido por uma Diretoria Ensino do interior do estado de São Paulo. Por meio de entrevistas realizadas com professores surdos e ouvintes e a coordenadora do curso, os pesquisadores observaram que a presença do professor surdo possibilitou uma imagem positiva do aluno surdo e o reconhecimento de sua história e cultura, além de propiciar um curso de maior qualidade. Observaram, ainda, que os participantes não apresentaram uma visão clara da diferença entre língua e linguagem e que os professores ouvintes após o curso passaram a interagir com os alunos surdos no contexto escolar. Concluíram que o curso de Libras possibilitou aprimorar o ensino do aluno surdo na escola pública.

O terceiro bloco de artigos apresenta diferentes reflexões sobre a linguagem no contexto escolar.

A influência das propagandas televisivas na formação de padrões de consumo entre escolares é o tema discutido no artigo de Deborah Lapini e Carmen Campoy Scriptori, *A influência das propagandas televisivas no pensamento de escolar entre uma concepção de consumo o pensamento*



*de escolares*.f. O estudo mostra que as propagandas estimulam crianças a seguir padrões de consumo e comportamento impostos pela sociedade; contudo, as crianças interpretam e assimilam os conteúdos veiculados, atribuindo suas próprias significações. Ficou evidenciado que a escola e os pais têm pouca influência na educação, para a mídia.

O oitavo artigo, *A formação de leitores e as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em 5 e 8 séries*, de Vera Lúcia Mazur Benassi e Esméria de Lourdes Savelli, discute as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, entre estudantes do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa. Por meio de observações e aplicação de questionários, a pesquisa revelou uma prática docente fragmentada, repetitiva, o livro didático como o material mais utilizado em sala de aula e a presença de um discurso que responsabiliza a família e a mídia pelo desinteresse dos alunos pela leitura. Os autores destacam que tanto alunos quanto professores reconhecem a importância da escola na formação de leitores.

O último artigo, nono, *A arte de contar histórias*, de Andrea Cavinato, busca esclarecer o que é ser contador de histórias na contemporaneidade. A autora observa que o contador de histórias se insere na sociedade do espetáculo, com processos artesanais de comunicação e que as raízes brasileiras são fonte de recursos para essa prática. No contexto escolar, professores e coordenadores pedagógicos utilizam o conto como encantamento.

Agradecemos, nesta oportunidade, aos colaboradores deste número, ao artista plástico ribeirão-pretano Tales Lemos, por ter cedido e autorizado a reprodução da obra que integra o seu acervo artístico particular, enaltecendo a revista. Agradecemos, também, o empenho do Conselho Editorial, os pareceristas do periódico, o corpo técnico que garantiu a edição de mais este número, bem como os revisores do texto em inglês e Amarilis Aparecida Garbelini Vessi, revisora dos artigos em português.

Esperamos que esta nova edição da revista Plures-Humanidades possa colaborar para o trabalho dos pesquisadores e demais interessados nas questões educacionais.

Saudações acadêmicas,

*Silvia Aparecida de Sousa Fernandes  
Tárcia Regina da Silveira Dias  
Editoras*



# “LO MISMO, PERO DIFERENTE”. CONTENIDOS Y ABORDAJES EN GEOGRAFÍA FRENTE A SITUACIONES DE FRAGMENTACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA <sup>1</sup>

## “THE SAME, BUT DIFFERENT”. CONTENTS AND APPROACHES IN GEOGRAPHY FACING SOCIAL AND EDUCATIONAL FRAGMENTATION

Raquel GUREVICH <sup>2</sup>

Patricia SOUTO <sup>3</sup>

Andrea AJÓN <sup>4</sup>

**Resumen:** Este artículo analiza las relaciones entre la desigualdad educativa y la selección de contenidos en Geografía. Proponemos reflexionar acerca de los modos en que los docentes de la asignatura desarrollan su práctica profesional, focalizando en los siguientes interrogantes: Cuáles son sus miradas y sus actitudes frente a la desigualdad social? Se plantean estrategias didácticas, recursos, contenidos diferenciados en función de las características socio-económicas y culturales de los alumnos con los que trabajan? En tal caso, en qué radican esas prácticas diferenciadas? De qué modo las prácticas docentes contribuyen a superar o a reforzar esa brecha educativa? Presentaremos brevemente las condiciones de la desigualdad educativa en la Argentina de las últimas décadas y los criterios de selección de contenidos para una asignatura escolar que se ocupa de problemáticas sociales. Analizamos el testimonio de docentes que desarrollan sus clases en escuelas que atienden alumnos de diversos contextos socioeconómicos y culturales, considerando una sesión de discusión con 6 docentes realizada en 2004 y un conjunto de entrevistas con 7 docentes, realizadas en 2008.

**Palabras clave:** Desigualdad educativa. Selección de contenidos. Didáctica de la Geografía

---

<sup>1</sup> Este trabajo se basa en una ponencia presentada en el **XX Encuentro Nacional de Profesores de Geografía y V Encuentro Regional de Geografía y Turismo**. Centro Entrerriano de Profesores de Geografía, Paraná (Provincia de Entre Ríos), Argentina, 10 al 12 de junio de 2010.

<sup>2</sup> Profesora de Geografía y Magister en Administración Pública, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [raqgur2003@yahoo.com.ar](mailto:raqgur2003@yahoo.com.ar)

<sup>3</sup> Profesora y Licenciada en Geografía, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [psouto@filo.uba.ar](mailto:psouto@filo.uba.ar)

<sup>4</sup> Profesora y Licenciada en Geografía, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [andrea\\_ajon@yahoo.com.ar](mailto:andrea_ajon@yahoo.com.ar)



**Abstract:** *This paper analyzes the relationships between educational inequality and content selection in Geography. We propose to rethink the ways in which Geography teachers develop their professional practice, focusing on the following questions: What are their gazes and attitudes towards social inequality? Do they use different strategies, resources, contents according to the socio-cultural and economic background of their students? What are those differences about? How do teaching practices help to overcome or reinforce the educational gap? The conditions of educational inequalities in Argentina in the last decades will be briefly described, together with the criteria of content selection of this school subject that deals with social issues. We have considered testimonies of teachers that work in different socio-economic and cultural contexts, based on a discussion session held in 2004 with 6 teachers, and 7 interviews given by teachers in 2008.*

**Keywords:** *Educational inequality. Content selection. Didactics of Geography.*

## **1. La desigualdad educativa en la Argentina contemporánea**

La fragmentación social y territorial de la Argentina se expresa en numerosas dimensiones de la vida social y, por lo tanto, el ámbito educativo no ha resultado ajeno a este proceso. Las funciones sociales de la escolarización varían en cada momento histórico. De hecho, las expectativas personales de alumnos, padres y docentes, las tradiciones familiares, los discursos institucionales, los diferentes posicionamientos sociales, la segmentación normativa, la resignificación del “prestigio” de la institución escolar, el valor asignado al conocimiento como fuente de promoción social, entre muchas otras variables, se combinan para configurar un vasto espectro de situaciones y escuelas posibles (TIRAMONTI y MINTEGUIAGA, 2004).

El origen social y cultural de los alumnos se asocia fuertemente con los perfiles, los propósitos y la forma de abordar la tarea docente dentro de las distintas escuelas. En las escuelas que atienden sectores de estratos bajos, docentes y directivos expresan repetidamente la función “contenedora” de la institución. Esta contención es literal: la escuela, mayoritariamente pública, constituye el espacio en el cual los jóvenes estarían resguardados de situaciones de violencia social y/o familiar, de las agresiones a las que están expuestos en un contexto social poco esperanzador. En estos casos, la escuela prioriza “incluir y retener” a los alumnos, mantenerlos fuera de las calles, darles algún sostén afectivo y atender a algunas de sus necesidades básicas; muchas veces la función pedagógica, la construcción de nuevos conocimientos, el desarrollo de



nuevas habilidades en los jóvenes pasan a un segundo orden de prioridades. En las escuelas que atienden sectores sociales de estratos altos, las escuelas de “élite”, también aparece la idea de la institución como espacio de contención de los jóvenes, pero en este caso con otros propósitos. Aun considerando la diversidad de escuelas que se ocupan de estos sectores privilegiados social y culturalmente, en todos los casos hay una coincidencia en la búsqueda de proveer una socialización entre pares, de ofrecer espacios de interacción que exceden lo curricular (actividades deportivas, artísticas, etc.), de preparar a sus alumnos para una exitosa inserción en el mercado de trabajo, en instituciones universitarias de calidad y, en definitiva, para que ocupen las posiciones más altas en lo social, lo económico, lo cultural o para que se desempeñen en posiciones de liderazgo. En general, en estas escuelas la formación académica tiene un lugar destacado, se reconocen por la calidad de la educación que brindan, aunque también resulta evidente el carácter de “burbuja” que tienen en un marco social más amplio. La escuela funciona como un espacio cerrado en sí mismo, privado, que sólo ocasionalmente se abre a la comunidad, por lo general mediante algún tipo de programa solidario en el que las nítidas diferencias sociales difícilmente se desdibujen (TIRAMONTI; ZIEGLER, 2008).

Las escuelas dirigidas a sectores de clase media ofrecen situaciones más heterogéneas: públicas y privadas, confesionales y laicas, atienden a un gran espectro de alumnos y familias con diferente inserción social, distintos capitales culturales y con diferentes aspiraciones para el futuro. La preparación para seguir estudios de nivel superior, la adquisición de una formación general y un título básico que les permitan conseguir empleo, la promoción social que les permita superar las trayectorias de sus padres, la socialización en un marco de ética ciudadana son algunos de los propósitos enunciados en estas escuelas. Se concibe la escuela como una institución que transmite saberes, conocimientos, valores y creencias que posibiliten la futura incorporación de los jóvenes en diversos circuitos de intercambio social.

La fragmentación en los propósitos y funciones asignados a la institución escolar también se manifiesta en el modo en que se seleccionan docentes con diversas formaciones y en lo que se define como el perfil del profesor ideal en cada caso (POLIAK, 2004). En las escuelas públicas que atienden estratos bajos, los directivos valoran más ciertas actitudes personales de los docentes o su compromiso con el tipo de problemáticas que enfrentan cotidianamente en la escuela, por encima de su formación académica y pedagógica. Los docentes contienen afectivamente a sus alumnos, trabajan con su autoestima, están dispuestos a trabajar en situaciones adversas y, tal vez por todo eso, tienen una fuerte valoración de la función social que cumplen como docentes.

De modo general, podemos decir que en las escuelas que atienden estratos



medios, tanto públicas como privadas, persiste la valorización de la educación como medio para la promoción social, o al menos para mantener un cierto posicionamiento en la escala social. Algunos docentes se proponen motivar a sus alumnos para que aprendan, estimular su curiosidad o su reflexión crítica, y se preocupan por mejorar su propio desempeño profesional a través de la capacitación y el perfeccionamiento, pero una gran proporción transitan por las aulas reproduciendo prácticas, conocimientos y/o valores que simplemente consideran necesarios, sin cuestionarse demasiado su rol social como docentes o las características de los jóvenes con los que se relacionan, las causas de su apatía y desencanto con respecto al valor del conocimiento en la sociedad actual.

Por su parte, puede afirmarse que las escuelas que atienden estratos altos desde el punto de vista socio-económico y/o cultural valoran en mayor medida que las anteriores la formación académica de sus profesores. En algunos casos, esto puede pasar por la contratación de profesores con títulos universitarios, o posgrados; en otros casos, por el dominio de una lengua que les permita desempeñarse en las escuelas bilingües que ofrecen títulos internacionales. Por lo general, estos docentes tienen una alta carga horaria concentrada en una sola institución y disponen de una variedad de recursos e instalaciones completas y confortables.

Los circuitos diferenciales de formación inicial, de capacitación y de inserción laboral de los docentes, sumados a los objetivos y funciones diferentes asignados a distintas escuelas no hacen otra cosa que reproducir y profundizar aún más la brecha y la fragmentación social. La desigualdad se naturaliza. Y esta dinámica ha empezado a extenderse también al nivel universitario, donde se contraponen universidades privadas de creciente prestigio con universidades públicas que reciben alumnos de sectores bajos.

Esta breve caracterización nos lleva, en definitiva, a un gran desafío frente a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina y a reflexionar hasta qué punto la escuela media puede cumplir en la actualidad con la finalidad igualadora que tenía tiempo atrás. La masividad de la enseñanza media trae a la escuela una enorme variedad de alumnos y atender esa diversidad se transforma, en muchos casos, en una “resignación frente a la desigualdad” como si diversidad y desigualdad fueran necesariamente sinónimos, o bien en una cierta “condescendencia” (TENTI FANFANI, 2004) en la que se ofrece una educación ciertamente muy desigual.

En los últimos años, las políticas oficiales promueven la integración, la inclusión a través de múltiples estrategias (“escuela para todos”, “computadoras para todos”) tendientes a evitar que los jóvenes “se caigan del sistema”, pero esta inclusión no puede reducirse a su dimensión física, sino que la brecha



educacional, tan difícil de salvar, requiere de denodada creatividad, esfuerzos y un sostenido financiamiento para superarla.

## **2. Las decisiones curriculares y el “descentramiento de los saberes”**

En este contexto nos preguntamos: ¿de qué modos los docentes seleccionan los contenidos que trabajarán en las aulas teniendo en cuenta la diversidad de alumnos y las evidentes desigualdades entre ellos?

Numerosos y variados elementos inciden en la selección de contenidos: prescripciones curriculares, oferta editorial, formación inicial de los docentes y posteriores trayectorias profesionales, agenda impuesta por los medios de comunicación, características de las instituciones donde trabajan y de los alumnos a los que se dirigen, entre otros.

Desde hace ya varias décadas, se observan profundas transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, creencias y valores a las nuevas generaciones. El saber no se encuentra afincado en un lugar determinado; la escuela y la familia han perdido su exclusividad y han dejado de ser los únicos núcleos legítimos de producción de sentido, de difusión de la información y de representación del mundo y comparten el lugar de archivo y transmisión de la cultura con los actuales medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías electrónicas (SOUTO y GUREVICH, 2008). Así, no sólo el saber procede de los libros y del acervo de la cultura sino que la frontera entre el conocimiento legitimado como científico, ofrecido a través de la institución escolar, y la información o los saberes cotidianos y prácticos se torna cada vez más difusa.

Este proceso es caracterizado por algunos autores como “descentramiento del saber” (MARTIN BARBERO, 2002), como “pérdida de unicidad y hegemonía de los relatos organizadores de la sociedad” (KAUFMAN, 2009), como “los efectos de la sociedad del riesgo” (BECK, 1998). Desde el punto de vista pedagógico, hacer entrar la dimensión de la complejidad, lo multicultural, lo inseguro, lo abierto en la agenda temática de las disciplinas, en este caso la geografía, sugiere un fuerte cambio en la relación cultura-*currículum*, pues se valora y se autoriza una porción de la cultura, que en su multiplicidad y diversidad, no siempre se incluyó en los temarios escolares.

Frente a la pregunta “qué enseñar”, en una definición clásica y moderna, se trataba de la “transmisión de una concepción socialmente compartida del mundo” y de “cómo entender los territorios nacionales” (GUREVICH, 2008). Hoy en día, se torna difícil aislar y definir un único proyecto cultural y político común en cada uno de los países y a su vez, al interior de cada país, en cada provincia, en cada municipio, se discute qué es lo prioritario para enseñar a los jóvenes.





Históricamente, la tríada memoria- territorio- poder tuvo la función social y escolar de conferir identidad y una representación compartida de las respectivas naciones. Dicha tríada fue la estructuradora de los fines de la asignatura, pero actualmente dado que esas relaciones han cambiado sustancialmente, cabe volver a pensar qué teorías, qué conceptos y qué relatos habremos de elegir para nutrir nuestra disciplina. Sin duda, existen tensiones muy fuertes entre la conservación de la tradición y la apertura a las innovaciones, así como entre los contenidos estabilizados en los *currículum* y aquellos propios de la cultura contemporánea.

Cultura signada por la aceleración y la simultaneidad del tiempo, la fluidez de las relaciones sociales y productivas, y en la cual las transformaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, ambientales y culturales conforman un complejo y contradictorio conjunto de objetos y discursos que caracterizan la sociedad actual.

Las innovaciones constantes en las tecnologías de la información y comunicación- son sin duda particularmente significativas si se tiene en cuenta su papel en el surgimiento de una cultura digital, de nuevas formas de sociabilidad, de nuevas pautas de consumo así como en la construcción de subjetividades “en interacción con un medio no lineal de aprendizaje” (EFRON, 2010). En este marco se inscribe la vida cotidiana de los jóvenes, si bien con sus particularidades según el lugar en el que viven y estrato socioeconómico al que pertenecen.

Sabemos que dichos cambios no son evolutivos ni previsibles, y que para interpretarlos se requiere apelar a múltiples teorías sociales y culturales que no reconocen como únicas matrices explicativas aquellas que otrora caracterizaban el mundo. Así, la pérdida de referencias absolutas, totales, unívocas dan un tono de desorden, hasta de impotencia a las diferentes respuestas que se ofrecen.

La vida escolar se ve afectada frente a los trastocamientos de los lugares del saber, los criterios de legitimidad y autoridad, y las nuevas relaciones entre los actores sociales implicados en las instituciones educativas. La escuela ofrece diferentes nombres a este estado de cosas (malestar, frustración, desencanto), por la ausencia de prácticas y discursos ordenadores de la realidad.

Cabe recordar que ninguna institución social dará respuestas completas y totales. Sin embargo, la rigidez de algunas gramáticas escolares parece dificultar aún más las transformaciones necesarias para ubicarse en sintonía con la época.

Alejandro Kaufman (2009) señala que desde la perspectiva histórico-cultural, la relación entre educación y sociedad se ve atravesada hace tiempo por tensiones vinculadas a grandes transformaciones y “novedades” culturales, que desafían la idea misma de lo que se concibe por educación y por la escuela como institución específica de transmisión de cultura y saberes. Precisamente



porque la escuela fue fundada sobre una condición de previsibilidad del sujeto y sobre la noción de modernidad que supone progreso, avance y articulación del presente con el porvenir. Si se admite que esa articulación entre presente y porvenir ha cambiado, entonces debemos asumir que han cambiado un conjunto de aspectos que constituyen los principios mismos de la institución escolar. Inés Dussel (2009) sostiene que a pesar de las demandas crecientes que se le exige a la escuela, la organización de la escuela como institución no ha cambiado demasiado. Pareciera existir cierta inercia y estabilidad de su forma organizativa básica, de lo que se entiende por escuela y buena enseñanza. Sin embargo, como bien señala Dussel es posible comprender esta tendencia a la estabilidad de la gramática escolar si se piensa que “los tiempos históricos” son “tiempos heterogéneos” porque “no todo avanza al mismo ritmo y al mismo tiempo”.

### **3. Posiciones y valoraciones éticas, políticas y educativas en juego**

La conflictividad de la escena contemporánea alude a la cantidad y la diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano. Tener en cuenta este criterio en la didáctica de las ciencias sociales aparece como ineludible a la hora de reflexionar sobre el sentido de la enseñanza en geografía y, por lo tanto, es preciso ubicarse desde el punto de vista de las políticas de enseñanza en concordancia con la época, tanto en su materialidad como en sus variadas manifestaciones de subjetividad.

El correlato pedagógico de tal elección se asocia con la insistencia de preguntas acerca de cuáles son los mejores modos de habilitar interrogantes y debates territoriales y ambientales de nuestro tiempo, de propiciar proyectos en los que los estudiantes participen informada y responsablemente sobre nuevas formas de configuración territoriales; en definitiva, ayudar a encontrar aquellas tramas de sentido entre las vidas individuales y el contexto de la época.

¿Cómo colocarnos como educadores frente a este escenario de incertidumbre y fluidez? Variadas son las actitudes y gestos que encontramos cotidianamente en nuestras prácticas: desde la crítica, la resistencia, la nostalgia, hasta la indiferencia o la abierta intolerancia. Estas posibilidades de reacción no son sin consecuencias en nuestros alumnos.

Es importante reconocer qué contenidos y valores estamos transmitiendo, ya sea de modo explícito o implícito, en un caso y en otro. En las clases de ciencias sociales, es crucial la perspectiva de territorio compartido, de futuro común, de lazo social, de proyecto colectivo que se transmite si el profesor del área concibe estos tiempos como continuidad en un proceso histórico o si lo advierte como pura ruptura y desconexión, pues de ello derivan actitudes muy diferentes. Las tradiciones y los valores que los profesores poseen, hacen que



algunos se dediquen a la descripción de lo que ocurre, otros enfocan su tarea con finalidades “escolares” (en sentido restringido), esquivando los conflictos; otros impregnan sus clases con desasosiego o frustración; otros lo combaten con propósitos políticos, éticos, morales, científicos, entre otras posibilidades (DUSSEL; SOUTHWELL, 2006).

Según sean esos propósitos de enseñanza, los materiales y recursos devienen diferentes, las estrategias utilizadas recorren el abanico desde la simplificación de los procesos, la divulgación mediática o la profundización de los problemas planteados. Por su parte, la selección de contenidos implica ineludiblemente la transmisión de valores, creencias, cosmovisiones del mundo. También las expectativas que tienen los docentes con respecto al futuro de sus alumnos inciden en el tipo de prácticas que desarrollan. Tematizar, interrogar, investigar lo incierto, el peligro, el miedo, los avatares de la vida cotidiana pueden ser propuestas disciplinares o multidisciplinares a trabajar en las clases de geografía, por ejemplo, bajo la forma de problemas urbanos, de encrucijadas ambientales, de debates acerca de los conceptos de frontera y soberanía territorial, de indagaciones sobre las relaciones entre mercado de trabajo y migraciones, por solo ofrecer algunos ejemplos.

Otro importante componente valorativo que queremos señalar es el lugar que tienen en el proceso de selección de contenidos los intereses, demandas y potencialidades de los distintos grupos de alumnos a la hora de plantear la agenda de trabajo en la disciplina. A modo de ejemplo, tal como veremos luego más en detalle, hemos recogido de las encuestas realizadas que temas tales como “los desastres naturales” o “las políticas de natalidad” interesan a los alumnos. Los motivos son diversos, pero arriesgamos la hipótesis de que en ambos casos se trata de temas genuinos, en los que está jugada la vida, la existencia de las personas.

Por supuesto que no existe un único antídoto o una receta didáctica contra el desencanto, el desinterés o el pesimismo, pero la apuesta a explorar lo que no se conoce, a buscar respuestas respecto del mundo presente y al futuro, parece presentarse como un camino fructífero a la hora de sentarse a planificar la tarea a desarrollar en el aula.

Sabemos que los procesos de delimitación y transmisión de conocimiento dejan marcas sociales, huellas de regulación política, improntas de diversas instituciones. Por cierto, se trata de una disputa por los saberes, en la que se halla implicado el vínculo con el porvenir.

El futuro -incierto, difícil de imaginar, pero inevitable- hace que no sea posible olvidarnos de las representaciones sociales de las respectivas comunidades en las que los jóvenes viven y donde desarrollarán sus vidas, desde las más acotadas local o regionalmente, hasta quienes se constituyan en “ciudadanos del mundo”. De allí la centralidad que tienen los valores y las creencias a la hora de enseñar



ciencias sociales y que se ponen en juego en las mediaciones y andamiajes pedagógicos necesarios para que los contenidos seleccionados sean apropiados por los estudiantes en función de sus expectativas y metas futuras. Es oportuno tener en cuenta que fruto de esas batallas históricas se socializan los medios de orientación para las jóvenes generaciones, originándose así distintas relaciones entre el tiempo presente, el pasado y el futuro.

#### **4. Contenidos, estrategias y recursos diferentes en las clases de Geografía**

Procedimos a indagar la diversidad de intervenciones didácticas de los docentes de Geografía en el marco de instituciones inmersas en diversos contextos socioeconómicos. Por ello decidimos trabajar con un conjunto acotado de docentes que se dispusieron a integrar un equipo de consulta y que reunían las siguientes condiciones: se desempeñaban simultáneamente en escuelas en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, y habían participado de experiencias de capacitación y perfeccionamiento disciplinar y didáctico.

Nuestro interés por la relación entre la diversidad de contextos y la selección de contenidos a enseñar, comenzó a formalizarse a partir de las expresiones de los 6 docentes que participaron de una sesión de discusión realizada en 2004<sup>5</sup>, en las que ya se revelaban estrategias diferenciales en función de las características de los grupos de alumnos e instituciones. Para ahondar en esta cuestión, en 2008 realizamos 7 entrevistas en profundidad y focalizadas en el tema, a docentes que trabajaban en escuelas con alumnos pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos<sup>6</sup>

##### ***a. Los intereses de los alumnos, los intereses del profesor***

Los profesores entrevistados coinciden en que existen algunos contenidos básicos característicos de la disciplina que no pueden dejar de ser enseñados (localización geográfica, habilidades cartográficas, las condiciones naturales en diferentes regiones o continentes, la dinámica de la población, etc.) independientemente del estrato socio-económico de los alumnos y del entusiasmo que estos temas despierten en ellos.

---

<sup>5</sup> Los profesores que participaron de la sesión de discusión se desempeñan en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

<sup>6</sup> Los profesores entrevistados en 2008, se desempeñan en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trabajan tanto con alumnos de estratos socioeconómicos alto, medio y medio-bajo y bajo, en escuelas públicas, privadas laicas y confesionales. Las escuelas se localizan en los barrios de Monserrat, Parque Patricios, Villa del Parque, Recoleta, Palermo, Belgrano, Pompeya – Flores sur (Villa 1 11 14), Liniers, Villa Lugano, Caballito, San Cristóbal.



*Digamos que los contenidos del programa es lo que uno trata de cumplir. A veces lo que varía es la profundidad o no del tema, a veces en un curso un tema lo podés mencionar y en otro tratar profundamente.f*

*[nos replanteamos] el dejar de lado algunos contenidos que uno suponía que ellos ya traían de la escuela primaria: coordenadas geográficas. Hicimos un pequeño ajuste a partir de este año, en cuanto al programa<sup>a</sup> incluimos un poquito más esto de la definición de la materia, temas de cartografía, las coordenadas geográficas.f*

*Según el grupo vas adaptando qué puede interesarles más, en función de sus historias personales, las problemáticas del grupo, pero uno tiene más o menos un esquema de los temas que no pueden no verse, de los temas que no puede un alumno de secundario irse sin ver.f*

Sin embargo, tanto en el desarrollo de la sesión de discusión analizada como en las entrevistas, los docentes hicieron énfasis en la necesidad de que los contenidos resulten significativos para los alumnos. Desde su discurso, esto implicaría que la selección de contenidos debe adecuarse en función de los alumnos destinatarios. Así, algunos afirman:

*La relevancia de que sea algo actual y que les interese. Yo veo que cuando trabajamos de esta manera los alumnos se interesan mucho más.f*

*Lo importante es que haya una conexión con la realidad, que sea algo... tal vez no sé si tan cotidiano, pero que sea algo realmente significativo no?, esto de que sea real, de que esté conectado con su contexto.f*

*[Los chicos se interesan por problemas] donde ellos de alguna manera se vean reflejados aunque no sea justamente el mismo problema en el que ellos están inmersos.f*

*Algo que los toque directa o indirectamente pero donde tengan algo que decir, que sean interlocutores del tema y no meros receptores.f*

En el caso de docentes entrevistados que trabajan en escuelas con una población de nivel socio-económico alto, la propuesta pasaría por derribar algunos estereotipos sociales negativos trabajando sobre problemáticas relacionadas con la pobreza, las políticas públicas, el desarrollo, y fomentar una mayor comprensión de la sociedad como totalidad integrada, tal como lo expresa este profesor:



*En las escuelas privadas priorizo [los contenidos] en función a desmitificar un poco la imagen de pobreza que tienen [los alumnos]. O sea, a lo que voy, es a que en escuelas donde hay un ingreso socioeconómico alto -por así decirlo- hay imágenes prejuiciosas con respecto a la pobreza, o los pobrecitos que tenemos que darle polenta, o los que no quieren trabajar, o los piqueteros, etc.f, entonces tal vez selecciono más en función de tratar de hacerles ver otra imagen. Lo mismo con los inmigrantes no? Yo trato de priorizar más eso, trabajar más en valores, más allá de entender conceptualizacionesf.*

El mismo docente trabajando en escuelas con población urbana marginal, o de nivel socio-económico bajo, prioriza otras cuestiones:

*Ahí seleccionamos más problemáticas que venían de los chicos, o sea, del barrio principalmente, qué cosas ellos consideraban que podrían mejorar de su barrio y cómo. Salían varias cosas interesantes y los chicos estaban bastante motivadosff*

*Por ahí en la escuela de clase baja por como es el perfil del cuerpo docente en general hace que tiremos más hacia lo social que en las otras escuelas, pero ahí es porque el perfil de casi todos los profesores es de ese estilo.f*

En otros casos se perciben rasgos o actitudes que comparten los adolescentes en general, independientemente del nivel socioeconómico:

*en la escuela donde el nivel de población es marginal, si no empezás por interiorizarte de los problemas del alumno es imposible avanzar en lo que es la enseñanza en sí misma. Hoy por hoy, en general en todos los niveles sociales lo que se observa en el adolescente es una gran soledad, en todos. En unos por motivos de falta de trabajo en los papás, en otros los papás están muy atareados; el tema es que el alumno vive una gran soledad en todos los nivelesf.*

Pareciera que en contextos marginales el profesor privilegia las preocupaciones o intereses más próximos a la vida cotidiana de los alumnos, tal vez asumiendo que esa es la única puerta de entrada para capturar la atención de los jóvenes en el aula. Mientras que por otro lado, en las escuelas de nivel socio-económico medio-alto que nosotros consultamos, el profesor asume un compromiso ético-político en el que intenta transmitir a sus alumnos teorías y conceptualizaciones sociales que faciliten la comprensión de las problemáticas



sociales contemporáneas, así como sensibilizarlos desde un plano más humano frente a la desigualdad social.

Tanto en un contexto como en otro, los profesores intentan trabajar por una escuela inclusiva en la que se fomente la tolerancia y el respeto por las diferencias, efectivizando el derecho universal de acceder a los bienes culturales.

### ***b. La cuestión de la escala***

En relación con la selección diferenciada de contenidos a la que estamos haciendo referencia resulta llamativo, especialmente por tratarse de clases de Geografía, un énfasis diferencial en el abordaje de contenidos en distintas escalas geográficas. Aspecto que se anticipó en el punto anterior a propósito de los temas de interés para los alumnos.

En las escuelas de sectores marginales, la inmediatez de la emergencia de situaciones sociales conflictivas, o los limitados conocimientos previos de los alumnos llevan a los docentes a privilegiar el estudio del ámbito local: el barrio, el entorno más inmediato.

*yo tengo una sola experiencia en escuela urbano marginal que es en Dock Sur. Seleccionamos más problemáticas que venían de los chicos, o sea, del barrio principalmente. Trabajar sobre el barrio, por ejemplo, qué cosas ellos consideraban que podrían mejorar de su barrio y cómo? Salían varias cosas interesantes y los chicos estaban bastante motivados con esa tarea. Pero, obvio que también en algunos casos pasa que a los mismos chicos o les resulta difícil escuchar temas relacionados con pobreza, o tal vez algunos lo quieren escuchar por una especie de masoquismo, por así decirlo, entonces es como que necesitan escuchar, digamos, cómo ellos están excluidos de la misma sociedad. Primero es como que tenés que entrar en contexto con el grupo para darte cuenta,(...) porque si no estás mostrándoles demasiado cómo la sociedad los excluye y tampoco les estás dando una herramienta para poder salir del todo de eso, porque a su vez los padres cobran los planes sociales y ellos tal vez aspiran a eso...f*

En cambio, en las escuelas de estratos más altos surgen el interés y la posibilidad de proponerse la formación de ciudadanos/as del mundo, conectados con las problemáticas globales y al mismo tiempo apuntando a la futura formación académica-profesional y la consecuente inserción en los mercados laborales.

*y más o menos los temas que trabajo, son temas aplicados al mundo, por ejemplo, vemos población mundial, vemos el transporte en el*



*mundo, la energía, las materias primas y esos temas aplicados al mundo... (a) todo lo que tenga que ver con el turismo y los viajes, eso también los engancha, cuando hablamos del transporte cuando desarrollamos esos temas que yo les hago buscar el material, se enganchan un montón, los chicos mucho más<sup>a</sup>f*

*En otros casos los chicos protestan porque tienen que estudiar Geografía, pero por el otro lado saben que es necesario porque el día de mañana tienen 30 ó 40 años tienen que viajar y algo de Geografía quiero pensar que les va a quedar del secundario. De hecho, cuando me encuentro con algún ex alumno me confirman que sí tuvieron que viajar, que estaban leyendo el diario y se encontraron con alguna novedad y que en determinado momento cuando ellos tenían menos edad lo habíamos visto en clase.f*

Esta elección de escalas privilegiadas de análisis parece poco fructífera como herramienta didáctica en el contexto actual en el que resulta imposible pensar o comprender la dinámica de un territorio de forma aislada y circunscripta a una única escala geográfica, sin considerar los actores sociales que actúan desde múltiples recortes territoriales. Es decir, ¿podemos pensar hoy en día en algún problema local que no esté atravesado o permeado por procesos y fenómenos nacionales y globales?

Esto no significa que las problemáticas locales no tengan un valor potencial como puerta de entrada para el abordaje de procesos más abarcativos. Como se aprecia en la siguiente experiencia de una docente:

*tuvimos un caso de tuberculosis, entonces una revolución en el colegio. De esa situación nosotros terminamos haciendo, no digo una súper investigación, pero lo estuvimos viendo y entonces ellos empezaron a entender por qué había tuberculosis que supuestamente era una enfermedad superada. Llegaron a la conclusión de que no había que discriminar, porque al principio se daba esta situación de discriminación, de culpabilidad, de porqué el chico había traído eso y no había avisado (a); pero a la larga terminó el alumno entendiendo por qué volvían a haber este tipo de enfermedades que se consideraban superadas en plena Capital Federal, entonces empezaron a vincularlo con la pobreza, con la mala calidad de vida, con situaciones que tienen que ver con situaciones sociales básicamentef*

Tal vez en este privilegio asignado a ciertas escalas de análisis por sobre otras exista una cierta autocensura en algunos profesores, que consideran poco





viable la enseñanza de ciertos temas percibidos como lejanos a la realidad socioeconómica y cultural de los chicos de escuelas de estratos bajos y demasiado complejos para el nivel de comprensión lectora y la capacidad de expresión oral y escrita de dichos alumnos (por ejemplo flujos comerciales y tecnológicos, ciudades globales, problemas político-territoriales, entre otros). ¿Por qué dejar de lado o minimizar la enseñanza de estos temas, como si los chicos más pobres no desempeñaran también un rol como ciudadanos del mundo? Inversamente, el privilegio de la escala global por sobre la local en las escuelas de estratos altos pareciera eximir a sus alumnos de involucrarse activamente en la reflexión acerca de problemáticas locales.

En la actualidad, en el campo de las ciencias sociales se debate acerca del modo en que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan las prácticas sociales y culturales. En el apartado anterior, decíamos que hoy en día se abre la discusión sobre cómo dialogan dichas transformaciones con una gramática escolar que resiste y sostiene prácticas y formas organizativas que podrían reconocerse hace tiempo atrás. Si esto es así, y los jóvenes tanto de estratos medios altos como medio-bajos aún con las desigualdades de acceso a las nuevas tecnologías (EFRON, 2010) construyen conocimientos y acceden a información variada en el contexto de una cultura virtual y con un alto consumo televisivo, entonces nos preguntamos ¿qué significados alcanza la enseñanza de contenidos geográficos que privilegian ciertas escalas y problemas por encima de otros de acuerdo con los niveles socioeconómicos de los alumnos?

Estas observaciones que surgen de la lectura y análisis de las entrevistas, nos recuerda en algún punto, aquellos antiguos enfoques que propiciaban el abordaje de escalas pequeñas para niños pequeños e ir avanzando en el aprendizaje de temáticas a escala más amplia a medida que aumentaba la edad del niño y su maduración cognitiva. Es sabido que este modo de entenderlo ha sido superado luego por líneas constructivistas de corte socio-cognitivo, en el que la experiencia del sujeto y la mediación de la cultura y el dominio del lenguaje son elementos claves del aprendizaje significativo y el desarrollo.

En otras palabras, “no es ya universalmente válida la afirmación de que hay que conocer primero lo cercano y luego lo lejano vinculado a términos de facilidad-dificultad; interesante-aburrido; concreto-abstracto; particular-general. La vivencia o experiencia cercana se da con objetos cercanos y lejanos a la vez” (CAMILIONI, 1995). Al tiempo que la complejidad puede encontrarse tanto en recortes territoriales amplios como pequeños, en contraposición con la mirada que propone el estudio del espacio desde una aproximación concéntrica (AUDIGIER, 2001).

Sin la pretensión de realizar comparaciones forzadas, surge la inquietud acerca de los recortes espaciales y problemas privilegiados a la hora de seleccionar los contenidos entendidos cómo más accesibles o llevaderos de



acuerdo con el estrato de pertenencia socioeconómico y cultural de los alumnos. Sobre todo si consideramos, que aún en los contextos más precarios, los alumnos tienen posibilidad de acceder a un conocimiento “directo” de sociedades y lugares, a través de los medios masivos de comunicación e Internet, si bien de manera fragmentada y desordenada. Por esto cabe preguntarse también qué papel tiene la geografía escolar en relación con todo ese cúmulo de información –inconexa, fragmentada y simultánea- sobre la realidad social del mundo y sus conflictos, a la que pueden acceder los jóvenes por fuera de la institución escuela. ¿Qué permite descubrir la geografía sobre las representaciones de lugares del mundo –ceranos y lejanos- que tienen los adolescentes? Sobre todo si se piensa que la geografía es una de las disciplinas cuya “descolarización” es posible en la medida que se ocupa de “presentar el mundo actual” de una manera menos agradable, estimulante y lúdica, como se ofrece desde los medios de comunicación (AUDIGIER, 2002)

Tanto en un extremo como en el otro de los estratos socioeconómicos cabe preguntarse entonces ¿por qué no enseñar contenidos que abran sus perspectivas en cuanto a la diversidad social, geográfica, cultural, política, ambiental, tecnológica de diferentes lugares y regiones del mundo?

### ***c. Mismos temas, distintos abordajes***

En general, todos expresan que las diferencias pasan más por la *profundidad* con la que abordan los contenidos, que por una selección de contenidos diferentes.

En las escuelas de nivel socio-económico y cultural más bajo, se dan menos contenidos, se utilizan menos recursos y más simplificados, se realizan ejercicios más simples y graduales en los que el docente tiene que guiar mucho más los aprendizajes. La exigencia académica es menor, los docentes están más atentos a las situaciones sociales emergentes en el grupo. Los docentes expresan que en estos casos se da un bajo nivel de comprensión lectora, un vocabulario más básico o precario, dificultades en la expresión oral y escrita y menos conocimientos previos.

*Es bastante complicado porque los chicos que entran a primer año muchas veces apenas saben leer, les cuesta mucho interpretar una simple consigna y eso hace que yo demore mucho más en explicar un tema, en que no solamente explicar, sino que ellos entiendan el tema, tal vez tengo que buscar distintas estrategias para que entiendan o sea tengo que pensar mucho más, tengo que tal vez repetir, hacer otro tipo de ejercicios más simples para que lleguen a lo mismo, eso hace que haya ciertos contenidos que los voy como*



*desechando porque no llegarían con el programa, sí utilizo distintas estrategias.f*

*Les pago la fotocopias de las evaluaciones, les llevo fotocopias, que no pueden [comprar], no les puedo pedir un libro de texto porque no lo pueden comprar, entonces armo un grupo de fotocopias de 40 o 50 páginas y con eso trabajo todo el año, con ese contenido<sup>a</sup>f*

*dar Geografía de cuarto año en el Comercial <sup>a</sup> a la mañana, no sería lo mismo que darlo en el turno tarde porque los chicos que vienen tienen muchos problemas de comprensión. A la mañana puedo dar un texto con un vocabulario un poco más sofisticado, a la tarde ese mismo texto no lo podría utilizar o lo tengo que modificar al texto o tengo que reemplazarlo por otro texto que tenga el mismo significado porque no me lo entenderían. Los chicos de 1° del Comercial el primer trimestre es casi imposible tomar una evaluación formal, concreta, tenés que ir muy de a poquito. Porque no saben leer, no entienden las palabras que leen, no son capaces de redactar tres oraciones que tengan un sentido, no tienen coherencia ni cohesión los textos y eso yo lo vinculo no con los chicos, es un tema del sistema educativo, porque en la primaria se aprueba con regular.f.*

En las escuelas de nivel socio-económico y cultural más alto se da más cantidad de contenidos, con mayor profundidad, se utiliza una mayor variedad de recursos, con diverso tipo de ejercicios y hay una mayor autonomía de los alumnos en sus aprendizajes fundamentalmente debido a la motivación y acompañamiento familiar. Los docentes también tienen más expectativas y una mayor exigencia académica.

*ahí es donde mejor trabajo porque lo que les pido lo traen, que busquen información, ellos mismos bajan videos, lo traen, traen comentarios<sup>a</sup>.entonces ahí yo trabajo, o sea el programa generalmente lo termino a pesar que a veces me explayo un montón, pero lo que tiene es que son chicos que están motivados, acompañados por su familia, eso hace que el chico estudie mucho más y además pertenecen a un nivel socio económico más allá de que a veces se crían en un burbuja, (...) pido a veces dos libros por año.f*

*los materiales son diferentes, como los estratos sociales son diferentes, las escuelas son diferentes, el acceso a la información por parte del alumno es diferente y eso hace que yo me replantee*



*algunas cosas, como por ejemplo actividades. En algunos colegios, como por ejemplo el de clase alta, uno puede exigir a lo máximo, que no hay ningún problema con eso y cuento con recursos, como televisión con DVD, cañones, y eso me permite a mí dar la clase de otra manera. De hecho, los chicos pueden preparar su clase y pueden exponer la clase con Power point. Pero en el caso de la escuela de Bajo Flores sí tenemos un televisor y un DVD pero el trabajo es diferente porque el perfil del alumno es diferente, en donde son muchos más tímidos y la exposición oral de los chicos se hace muy complicada. <sup>a</sup>. Acá lo que tenemos es un estrato social bajo y al mismo tiempo tenemos muchos hijos de diferentes nacionalidades, paraguayos, bolivianos, peruanos y ellos son muy tímidos. En cuanto al tema de exigencia o metodología que uno usa también es diferente. Por ejemplo, hay cierta coincidencia en cuanto a lo que es colegio de clase media y alta, exijo más o menos lo mismo, de hecho exijo un poco más en el de clase alta que en el de clase media. Pero en el de clase baja, por ejemplo, el tema de las pruebas,... no las puedo tomar porque tomo pruebas se hace muy monótono corregir hojas en blanco<sup>a</sup> porque los chicos no saben escribir o estudian de otra manera, opté por pruebas a libro abierto o con texto particular o a carpeta abierta<sup>a</sup> y lo único que logro es una copia de la carpeta o del libro que no es lo que uno busca. Entonces hay que recurrir a otras estrategias, como trabajos grupales, trabajos individuales, cuestionarios. <sup>f</sup>*

Cabe preguntarse, si el abordaje empleado, los recursos y las tecnologías utilizados, el tiempo dedicado a trabajar un determinado tema difieren tanto, ¿se trata en realidad del mismo contenido? Que el enunciado del tema sea formalmente el mismo no significa que los alumnos aprendan lo mismo tanto en términos conceptuales como en lo referente a sus estrategias de aprendizaje y de construcción del conocimiento.

Por esto nos parece oportuno valorar aquí, que finalmente los contenidos escolares se producen en la escuela en función de las finalidades que le son propias y que le atribuye la sociedad. La geografía entendida como *disciplina escolar* según Audigier (2001; 2002) es el resultado de procesos de motivación para involucrar a los alumnos y despertar su interés tanto como el de la institución y padres; un conjunto de conocimientos admitidos como propios; ejercicios o actividades específicas y la evaluación de los aprendizajes logrados. El modo en que todo esto se combina en el aula variará de manera particular en cada contexto institucional, las representaciones del mundo y sus problemas construidos por los alumnos, también serán singular.



## 5. Para finalizar: cómo aportar a la igualdad educativa desde la geografía escolar

Se torna imprescindible repensar el lugar de la escuela media en la formación de los jóvenes en tiempos contemporáneos, de cambios cualitativos en el mercado laboral, de experimentación de nuevas coordenadas espaciotemporales, de nuevas relaciones de los adolescentes con el mundo de la cultura, los lazos sociales con sus pares, y el acceso a saberes “deslocalizados”.

Así, las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas, de las que somos todos partícipes, abren interrogantes sobre el lugar de la escuela en la sociedad actual: ¿cuáles concepciones del mundo se transmiten?, ¿cómo contribuye la escena educativa a pensar los cambios de esta época?

En cuanto a la geografía y la desigualdad educativa: ¿De qué modos los docentes seleccionan los contenidos que trabajan en las aulas teniendo en cuenta la diversidad de alumnos y las evidentes desigualdades entre ellos? ¿Se promueven propuestas de enseñanza que ofrezcan variedad de perspectivas, recorridos geográficos que combinen escalas de análisis diversas? ¿Qué y cómo enseñar en contextos de desigualdad?

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de la Ciudad de Buenos Aires, podemos concluir que las diferencias más significativas que aparecen en cuanto a la selección de contenidos se basan en la cantidad de temas abordados, el grado de profundidad, los materiales usados y el tiempo de trabajo asignado al tratamiento de un contenido en particular. En las escuelas con un perfil de alumnos de estrato socioeconómico alto, se propician un abanico de contenidos (ambientales, demográficos, sociales, económicos, políticos) privilegiando la escala global y regional intentando aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos. Se estimula la reflexión crítica sobre la realidad social y se intenta favorecer el cuestionamiento hacia estereotipos instalados en su imaginario, como sucede con la problemática de la pobreza. Se enseñan más temas en períodos acotados de tiempo, con variadas estrategias y recursos que la institución provee. Por el contrario, en las escuelas con alumnos de estrato bajo, se reducen los contenidos, se los trabaja de manera más sencilla y superficial, o con menor complejidad conceptual, se demora más tiempo en el tratamiento de un tema debido a las dificultades de comprensión y debilidades de lecto-escritura y comunicación verbal. En estos casos, los docentes suelen preparar materiales de lectura para la tarea en el aula. Se privilegia el abordaje de problemas próximos al alumno a escala local por considerarlos motivadores



y próximos a sus intereses.

Este cuadro general de la relación enseñanza y desigualdad nos lleva a identificar algunas cuestiones que merecen su reflexión: ¿las diferencias de contenidos y su tratamiento didáctico de acuerdo con el perfil de alumno reproducen las desigualdades educativas existentes? ¿es fructífero privilegiar escalas geográficas y problemas en función del mundo social y económico de referencia para los alumnos?

Los interrogantes anteriores abren un cúmulo de aspectos que exceden lo estrictamente disciplinar y/o pedagógico del acto del enseñar, en este caso geografía. Nuestra hipótesis, que trabajaremos y elaboraremos más afinadamente en el futuro próximo, reside en provocar mayores aperturas al mundo, a variadas lecturas y aproximaciones al conocimiento y a las múltiples expresiones de la vida social en cualquiera de sus formas, independientemente del lugar que ocupen los estudiantes en la escala socioeconómica. De allí la necesidad de enlazar, hoy más nunca, los sentidos y funciones de la escuela en la transformación social, los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria, los proyectos de integración social, económica y cultural de la comunidad toda, junto con una noción de desarrollo y bienestar para toda la sociedad argentina.

## Referências

ARROYO, M. “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en TIRAMONTI, G. (comp.) **La trama de la desigualdad educativa**, Manantial: Buenos Aires, 2004.

AUDIGIER, F. “Investigación en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes”. En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (comp.) **La formación docente en el profesorado de Historia**. Homo Sapiens Ediciones: Rosario, 2001.

AUDIGIER, F. “Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas.”. En: **Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación**, Número 1, marzo de 2002. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

BECK, U. **La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad**. Editorial Paidós: Barcelona, 1998.



CAMILLONI, A. “De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio”. En: **Revista IICE**. FFyL UBA. Año VI Nro. 6. Buenos Aires, 1995.

DIKER, G. “Cómo se establece qué es lo común?” En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comp). **Educación: posiciones acerca de lo común**. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2008.

DUSSEL, I. “La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: notas sobre el estado de un problema”. **Diplomatura Educación, imágenes y medios**. Clase 4, FLACSO: Buenos Aires, 2009.

DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. “La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo.” En: Dossier El mundo en que vivimos. **El monitor de la Educación** Nro. 8 Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Quinta Época, Julio-Agosto 2006.

CULLEN, C. Crítica de las razones de educar. Editorial Paidós: Buenos Aires, 1997

EFRON, G. “Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada”. **Diplomatura Educación, imágenes y medios**. Clase 23, FLACSO: Buenos Aires, 2010.

GRAZIANO, N. “La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad”. En: **Revista Herramienta** Nro. 10, Julio 1999. Buenos Aires

GUREVICH, R. “Los temarios en la geografía escolar: objetos, discursos y enfoques”. En: **Geoespacio. Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía**, Año XXII, N° 34, Editorial Monteverde. Montevideo (Uruguay), Abril 2008. Páginas 44-51.

KAUFMAN, A. “Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades”. **Curso Enseñanza de Ciencias Sociales: construcción de conocimiento y actualización disciplinar**. Clase 7, FLACSO: Buenos Aires, 2009.

LLOMOVATTE, S y C. KAPLAN **Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto**. Noveduc: Buenos Aires, 2005.



MARTIN BARBERO, J.. **La educación desde la comunicación**, Editorial Norma: Buenos Aires, 2002.

MEIRIEU, P. “Educar en la incertidumbre”. En: **El monitor de la Educación** Nro. 9. Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre 2006: Buenos Aires.

PERRENOUD, P **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Editorial Morata: Madrid, 1990.

POLIAK, N. “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en TIRAMONTI, G. (comp.) **La trama de la desigualdad educativa**, Manantial: Buenos Aires, 2004.

SOUTO, P. y R. GUREVICH. “Las representaciones de la Geografía en la TV: una aproximación a través de la opinión de padres de alumnos de nivel medio”. En: **Revista Question**. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. Número 20. Primavera 2008. Sección Informes de investigación, 2/12/2008. La Plata: [www.perio.unlp.edu.ar/question](http://www.perio.unlp.edu.ar/question).

TENTI FANFANI, E. “Algunos desafíos actuales en la escolarización de los adolescentes”, **Seminario Desafíos de la educación secundaria en Francia y los países del Cono Sur**: Buenos Aires, 2004.

TIRAMONTI, G. y MINTEGUIAGA, A. “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en TIRAMONTI, G. (comp.) **La trama de la desigualdad educativa**, Manantial: Buenos Aires, 2004.

TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. **La educación de las elites**, Editorial Paidós: Buenos Aires, 2008.





**PRÁTICAS E SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE:  
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS  
PROFISSIONAIS DE EX-PROFESSORAS EM MARIANA/MG**

**TEACHING PRACTICE AND KNOWLEDGE : STORIES AND  
MEMORIES OF THE PROFESSIONAL PATHS OF FORMER  
TEACHERS IN MARIANA/MG**

**Célia Maria Fernandes NUNES<sup>1</sup>  
Julieno Lopes VERGARA<sup>2</sup>**

***Resumo:** Ao investigar a prática docente, um aspecto que se destaca é o reconhecimento dos sujeitos (professores) de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política, econômica e cultural de um determinado período. A valorização da experiência de vida na trajetória dos professores faz com que os docentes sejam reconhecidos como portadores de saberes plurais, críticos e interativos, fundados numa experiência construída na prática. Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo que procurou abordar as práticas e saberes que ensejaram trajetórias profissionais de ex-professoras que atuaram na E.E. Dr. Gomes Freire, uma escola pública do município de Mariana/Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de entrevistas com ex-professoras que buscavam analisar suas trajetórias profissionais e sua atuação na escola estudada, assim como os dados levantados em documentos do acervo escolar. Analisar as práticas escolares de ex-professoras junto à instituição pública de ensino, por meio de relatos de experiências, tem contribuído de forma ímpar para a reconstituição da formação e da prática desses atores. A interlocução que realizamos entre os dados obtidos a partir dos estudos dos documentos e dos relatos orais nos permitiu identificar importantes questões, tais como: aprofundamento da questão da formação e da prática docente das entrevistadas, o olhar dos professores sobre o aluno e, ainda, a reflexão do professor sobre sua própria prática, tendo como enfoque o diálogo entre memória e experiência de forma a contribuir para a ampliação dos estudos sobre a atuação dos docentes brasileiros.*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, e-mail: [cmfnunes@gmail.com](mailto:cmfnunes@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei, e-mail: [lopesvergara@yahoo.com.br](mailto:lopesvergara@yahoo.com.br).



**Palavras- chave:** Prática e Saberes Docentes. Memórias e Trajetórias.

**Abstract:** *Investigating teaching practice, an aspect that can be highlighted is the identification of the characters (teachers) according to the features set by the social-historical, political, economical, and cultural reality of a certain period of time. With the valorization of life experience in the teachers path, teachers become recognized as the person who holds the plural, critical, and interactive knowledge based on experience built up in practice. Under this perspective, we developed a study which dealt with the practice and knowledge that are part of the professional paths of former teachers who worked at the E. E. Dr. Gomes Freire, a public school in the city of Mariana/Minas Gerais. The research was developed through the analysis of former teachers' interviews and the data found in documents of the school collection. Both were seeking to investigate these teachers' professional paths, and their work in the chosen school. Analyzing former teachers school practice along with the public education institution, through experience reports, has contributed in a singular way to the reconstruction of the process of becoming a teacher, and these characters practice. The interlocution that we have done among the data, which were gotten by the document analysis, and the oral reports have given us the possibility to identify important points such as: a profound knowledge about the interviewees process to become a teacher and their practice; the teachers perspective about the students; and also the teachers reflection about his/her own practice. All of them have as a focus on the dialogue between memory and experience in a way to contribute to the enlargement of the studies about the Brazilian teachers work.*

**Keywords:** *Teachers practice and knowledge. Memories and paths.*

## **Introdução**

Que saudade do tempo vivido naquela escola...  
Trabalhei durante toda minha vida na escola,  
não imagino minha vida sem ela...

No decorrer da investigação acerca da visão dos atores que viveram um momento marcante da constituição histórica de uma escola pública estadual, em Mariana, foi muito comum ouvir falas como essas apresentadas acima, em que os atores, em situações de recordação, trazem-nos indagações sobre os eventos que lhes acedem à memória. Os entrevistados, enquanto agentes



históricos, relatam que suas vidas não podem ser contadas sem mencionar o estabelecimento de ensino no qual trabalharam durante muitos anos; porém, algo é enfatizado em todos os relatos das professoras: *cresci junto com a escola*.

Ao observarmos os estudos educacionais do campo docente, percebemos a presença de uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam a mudança de perspectiva de um olhar único para uma diversidade de concepções, sendo que a valorização da experiência de vida na trajetória dos professores encontra espaço para ser estudada, nesse contexto de transição crescente que acontece a partir do final dos anos 80.

Nesse período, o professor passa a ser reconhecido como portador de saberes plurais, críticos e interativos, fundados numa experiência construída na prática. Essa percepção por parte dos estudos em relação ao professor traz, ao debate sobre a profissão docente, perspectivas antes não abordadas.

Por se tratar de um estudo sobre trajetórias profissionais, foi preciso realizar um entendimento do que significa esse tipo de abordagem e de que maneira deve ser orientado esse tipo de pesquisa. É inegável a importância da transmissão dos fatos no conhecimento da humanidade, através dos séculos. O relato dos diversos personagens sempre foi à maneira de preservação de toda a cultura, pois a narrativa é a fonte de difusão dos vários saberes.

Convém salientar que, de acordo com a perspectiva que adotamos até aqui, acreditamos que as narrativas das recordações escolares ensejam uma postura mais reflexiva sobre a própria formação. Catani (1997) cita, de maneira muito peculiar, a potencialidade que a pesquisa em torno desse objeto de estudo pode trazer para o entendimento do processo de formação e prática desses professores. Segundo a autora:

*O reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com os relatos de formação apóia-se na idéia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da historia individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretaciones férteis de si próprios e de processos e práticas de ensinar. (CATANI, 1997, p.19)*

Ao privilegiar o resgate das memórias como estratégia de análise de práticas educativas bem sucedidas, resvala-se em um ponto fundamental para a construção da identidade da própria profissão: O que é a formação? André (1997) reconhece que essa formação é oriunda de alguns fatores que influenciam, de maneira evidente, a postura do professor perante a sala de aula. Segundo a autora:

*Tem ficado cada vez mais evidente nos estudos e pesquisas sobre a*



*formação docente e necessidade de dar um estudo aos saberes da experiência. Partindo da constatação de que o sujeito constrói o seu saber num processo ativo ao longo de sua vida; e reconhecendo o papel das interações sociais na (re) construção desses saberes. (ANDRÉ, 1997, p.70)*

Acreditamos que esse “*olhar a contrapelo*” sobre tais trajetórias profissionais tem enriquecido o debate acerca dessa questão, analisando as experiências bem sucedidas dessas ex-professoras e sua possível relação com o lócus de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao citar o lócus de trabalho reconhecemos a força do ambiente sociocultural em que se encontram as professoras, dando a devida importância as suas histórias, no ato de compreender suas representações e práticas, para uma análise completa de sua vida e obra, que não podiam ser esquecidas.

De acordo com Nóvoa (1993, p. 16),

*[...] as escolas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão dos conhecimentos, mas é também um lugar de reflexões sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e fazer saber.*

Quando mencionada a questão de reconhecer o ambiente sociocultural no qual estão inseridos os professores, Castro (1998), em seu estudo, observa as relações do personagem com seu modo de vida e com as pessoas que estão inseridas em seu cotidiano. Para exemplificar essas relações, a autora faz uma análise da rede de relações existente dentro da escola, mesmo sabendo não ser a única, com o intuito de apresentar como o professor pode e quase sempre está sujeito ao meio no qual exerce sua função, e argumenta que:

*[...] o professor exige dos alunos e pais porque recebeu orientação do supervisor, este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação, por intermédio do Inspetor Escolar. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. (CASTRO, 1998, p.04)*

No trecho da autora, uma das questões abordadas está nos professores



como elementos chaves para a instituição. Essa perspectiva traduz que não basta apenas ter um olhar diversificado sobre as demandas docentes; seu ambiente de trabalho deve ser reconhecido como detentor de um poder que está à mercê das diversas relações nele existentes.

Nessa direção, Nóvoa (1995) avança, ao reconhecer a escola como o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nessa medida que um processo de formação profissional eficaz pode ocorrer, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde essa formação acontece. Com o intuito de compreender mais sobre a prática das ex-professoras estudadas, cabe entender o ambiente escolar no qual estavam presentes durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, que serviram como pano de fundo para as trajetórias profissionais pesquisadas. O que pode ser notado naquele período é que, no país, a ideia de instituição de ensino como reprodutora da figura do Estado era amplamente defendida, estando à mercê das políticas públicas, que sempre vêm acompanhadas das demandas e caprichos do governo.

Entre os autores que defendem essa hipótese está Saviani (2004), que ao realizar um estudo sobre a escola pública ao longo do século XX, entre as diversas conclusões salienta que, após o golpe militar de 1964, que tirou João Goulart do governo e programou uma ditadura no país por duas décadas, a educação era tratada da seguinte maneira:

*A nova situação exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação. O ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. (SAVIANI, 2004, p.07)*

O autor argumenta de maneira clara que os militares se preocupavam com a educação, por isso resolveram tomar atitudes para demonstrar que o Estado estava forte e consolidado, e que o ensino no país só iria melhorar com a nova administração pública. No mesmo pensamento de Saviani (2004) estão outros autores, e entre estes podemos destacar Weber (2003), que vai ainda



mais profundo no assunto, relatando o poder do Estado perante uma educação desestruturada por suas atividades. Assim, a autora firma que:

*No Brasil, no contexto da luta em favor da democracia, a educação voltou ao centro do debate social. Na década de 1970, em concomitância com o desvelamento da relação entre educação e sociedade sob o ângulo da reprodução, seja como aparelho ideológico de Estado ou como guardião da sociedade capitalista, foi sendo aprofundada à discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa e democrática. (WEBER, 2003, p.1133)*

Com os problemas enfrentados durante as décadas de 60, 70 e 80, que já vinham sendo arrastados ao longo das décadas do século XX, e que perduram até os dias atuais, a educação, mesmo sendo objeto de estudos e debates, sofreu com a falta de administração adequada no período no qual as professoras pesquisadas exerceram seus ofícios. De acordo com Collares (1999), esse período do ensino público brasileiro foi de certa maneira crítico. Afirma que, devido a esse déficit:

*A geração de professoras e professores que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos 70 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a qualificar-se. Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à qualificação, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetidas a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia. (COLLARES, 1999, p.203)*

A autora menciona a demanda já descrita por Saviani (2004) e Weber (2003), e ainda afirma, em seu estudo, que a geração que mais teve problemas em sua formação e sua prática é a geração de 70, o período no qual as entrevistadas estavam inseridas, porque os desmandos governamentais foram muitos, consolidando um exercício da profissão de maneira não satisfatória.



## O campo metodológico

Este estudo teve como dinâmica construir análises à medida que os dados foram sendo recolhidos e agrupados, o que é outra característica da investigação qualitativa. Essa abordagem aplica-se a essa investigação, já que ela se preocupa com a perspectiva dos participantes. Nas entrevistas, as temáticas foram construídas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e, a partir dos depoimentos de vida, foram surgindo elementos manifestados pelos próprios participantes, já que cada depoente traz consigo, de uma forma particular, a lembrança daquilo que viveu naquele ambiente coletivo, que é a escola.

Assim, garantiu-se a possibilidade de que os participantes tivessem uma maior liberdade para relatar suas experiências pessoais. No decorrer do estudo, foram realizadas quatro entrevistas com ex-professoras da instituição de ensino investigada. A complementação dos dados oriundos das entrevistas está sendo realizada por meio da análise documental, que permite trazer à tona elementos que não foram mencionados ao longo das entrevistas e, em alguns momentos, realçar informações constantes nos relatos dos entrevistados.

A utilização de narrativa dos atores como fonte de pesquisa em história da educação é um assunto delicado, pois sempre entram em jogo processos de rearticulação de elementos presentes na memória, em uma tessitura na qual o pensamento preenche hiatos, torna linear, ressignifica a partir do presente a experiência do passado, de modo a ocorrer uma reconstrução da história. A utilização de narrativa dos atores como fonte de pesquisa em história da educação é um assunto delicado, *ou seja, temos que reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade objetiva, ou factual.* (HAGUETTE, 1987, p.77.).

Na busca de trazer o cenário social em que se inscrevem as ações dos atores, foram utilizados materiais didáticos, imagens de época, legislação e procedimentos normativos acerca da entrada da escolarização da criança pequena nos textos da década de 1960. Portanto, utilizamos a história oral, ao lado de fontes escritas e iconográficas, no desenvolvimento da presente investigação.

Ao abordar o tema relativo às entrevistas, no decorrer do processo observamos que uma entrevistada, ao relembrar seu passado, trazia à tona, com mais facilidade, as lembranças ligadas ao contexto escolar a que pertenciam, confirmando, assim, a afirmação de Bosi (1994, p. 407):

*É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas*



*com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente.*

Bachelard (1994, p. 49) relaciona a memória à temporalidade estabelecendo uma relação entre o passado, que é recordado por meio de um estímulo ocorrido no presente, afirmando:

*[...] que não se ensina a recordação sem um apoio dialético no presente; não se pode reviver o passado sem o encadear num tema afetivo necessariamente presente. Antes de nos ocuparmos da conservação das recordações, é preciso que estudemos sua fixação, pois elas se conservam na própria localização onde se fixam. Sem fixação falada, expressa, dramatizada, a recordação não pode relacionar-se à sua localização. É preciso que a reflexão construa tempo ao redor de um acontecimento, no próprio instante em que o acontecimento se produz, para que reencontremos esse acontecimento na recordação do tempo desaparecido. Sem a razão, a memória é incompleta e ineficaz.*

Para Halbwachs (1994), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Na reconstituição do passado, os fatos afloram baseados na experiência da alteridade, como ponto de referência, demonstrando que no desenrolar das lembranças os fatos não são individuais e solitários, mas são resultados de uma convivência recíproca. Ainda abordando a importância da memória e da entrevista como método para atingir esse artefato, Thompson (1992, p. 315) salienta que:

*As entrevistas, como todo testemunho, contêm afirmações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informação, e podem fornecer-nos informações tão válidas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte humana. Podem ser lidas como literatura: mas também podem ser computadas.*

A validação da entrevista proposta pelo autor, como uma informação que deve ser utilizada pelo investigador, não argumenta que o testemunho é algo extremamente confiável; porém, faz a ressalva que pode ser avaliado e, assim, ser usado como fonte.





Convém salientar que, de acordo com a perspectiva que adotamos até aqui, acreditamos que as narrativas das recordações da experiência escolar ensejam uma postura mais reflexiva sobre a história dessas personagens. Desse modo, as entrevistas vão sendo construídas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e, a partir dos depoimentos de vida vão surgindo elementos manifestados pelos próprios participantes, já que cada depoente traz consigo, de uma forma particular, a lembrança daquilo que viveu naquele ambiente coletivo, que é a escola.

A complementação dos dados da pesquisa é feita, entre outras coisas, por meio da análise dos documentos do arquivo da escola, onde se encontram informações a respeito da vida profissional dos professores, desde a fundação da escola, tais como: termos de posse, os diários de classe, as folhas de pagamento de salários, etc. O documento possibilita ao historiador ampliar sua rede de informação, ocasionando o abandono de uma visão fragmentária e superficial, contribuindo para que se tenha uma procura histórica abundante do fato estudado. Sobre a importância desses registros históricos, Miguel (2007, p. 31) argumenta, em relação à relevância dessas informações para o estudo:

*Um arquivo ou a descoberta de novos registros que contenham informações sobre determinada instituição trazem sempre a expectativa da descoberta, a possibilidade de novos caminhos e podem até imprimir novos direcionamentos ao trabalho, apontando para novas interpretações. Para alguns autores, o arquivo é um nicho que contém não apenas registros e informações, mas também possibilita a sensação da descoberta do real.*

A análise de documentos como estes consistiram, com certeza, em um aparato fundamental para entender a prática docente das ex-professoras que atuaram numa pré-escola. Le Goff (2003, p. 529) realiza uma argumentação sobre a utilização de documentos por um historiador no decorrer de seus estudos, afirmando que [...] *todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento.* Outros documentos utilizados foram os oriundos dos personagens que construíram a história a ser investigada, juntamente com as fotografias, recorte de jornais, cartas e toda a correspondência existente na escola.

### **Os informantes e suas práticas**

Ao longo do estudo, atores que exerceram sua função no ambiente escolar, durante a década de 1960, foram entrevistados; resgataremos, por meio da investigação histórica, de que maneira foi constituída na prática o exercício de seus ofícios. Num primeiro momento será tratada a prática da ex-diretora da



E.E. Dr. Gomes Freire, para, em seguida, remeter à prática das ex-professoras que passaram pela mesma instituição.

Ao iniciar pela ex-diretora, ela se torna uma singularidade importante, por ter estado à frente da escola durante 33 anos, sendo uma das fundadoras, e ter permanecido na escola durante toda a sua carreira profissional. O fato de a escola possuir apenas duas diretoras fez com que a primeira passasse um grande período à frente da direção. Analisando o somatório do período como professora, que foi logo no início da escola, e principalmente durante os 33 anos em que esteve como diretora, a Prof<sup>ª</sup>. Cecília Godoy se tornou uma figura importante na história da escola, já que sua vida está totalmente entrelaçada com a construção da trajetória da instituição.

Sendo reconhecida como uma diretora chamada “*de pulso firme*” (por sua postura disciplinar e carismática), ela utilizava suas determinações para que tudo funcionasse na mais perfeita ordem dentro da escola. Essa dedicação, sem dúvida, influenciou muito na história da escola.

Essa particularidade de permanecer grande tempo na instituição escolar se constitui como uma forte característica dessa escola. Encontramos isso não só na direção, mas também como uma regularidade no corpo docente que, em sua maioria, permaneceu na escola por longo período. Ao observarmos a trajetória das professoras, encontramos um grande período de sua permanência na escola. Foi possível perceber que algumas trabalharam apenas na escola e se aposentaram ou, ainda, casos de professoras que pediam transferências de outras escolas só para poder lecionar ali.

A partir das entrevistas foi possível conhecer um pouco da história de nossas participantes. Buscamos, então, levantar informações de forma a retratar as histórias dessas ex-professoras na busca de compreender: quem são? o que faziam? a prática pessoal/ profissional? o que fazem?

A primeira entrevistada foi a ex-professora Elisa Godoy, que lecionou somente naquela escola em toda a sua carreira profissional, exatamente durante 25 anos. Sua formação foi no curso de magistério, antiga escola normal, e em cursos de capacitação que fez ao longo de sua carreira profissional.

Sua inserção nesse ambiente escolar se deu, inicialmente, após um convite pessoal da ex-diretora e, depois de alguns anos, quando realizou concurso público para professora, e obteve a 2<sup>a</sup> colocação, sendo nomeada como professora do Grupo Escolar Dr. Gomes Freire.

Iniciou sua prática pedagógica no ano de 1964 e trabalhou até 1990 na escola, sendo que, nos três últimos anos, estava apenas no quadro permanente, não atuando mais em sala de aula. Em sua entrevista, a ex-professora relata um caso que ocorreu durante seus vários anos de serviços e que retoma um pouco o ambiente escolar vivido:



*Teve uma época que Cecília deixou e eu fiquei com a faixa de 57 alunos de primeiro ano, ate que a delegacia de ensino tinha que autorizar dividir a turma. A média de alunos era de 35, então 57 aluno não dava duas turmas de 35. Então até que a delegacia autorizasse, eu fiquei o período preparatório todo. O início de ano eu fiquei com esses 57 alunos, mas era uma loucura porque, na hora que eu chegava ensinando a pegar em lápis cada aluno, o livro não era obrigatório, ainda. Não precisa ter o pré-primário, se eu tivesse uma criança de sete anos e quisesse colocar ela no primeiro ano. Você colocava, não tinha exigência que tivesse pré-primário. Então eu tinha alunos que já tinham uma noção de alfabetização, já tinham uma coordenação motora e tinham aqueles que nunca tinham pegado num lápis. Então eu tinha que ir ensinando de carteira em carteira. Então acontecia assim: eu ensinava a pegar no lápis assim, o caderninho assim, fica assim. Ai ia de carteira em carteira. Quando eu chegava lá atrás, na frente já tava todo mundo fora de lugar, era uma loucura, não tinha ajudante. Ai já estava subindo pelas paredes porque, além de ser trabalhoso, a gente fica cansada porque não é fácil. (Trecho retirado da entrevista realizada com Elisa Godoy, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.)*

A segunda entrevista realizada no decorrer da pesquisa foi com a ex-professora e ex- diretora Cecília Godoy, que começou a lecionar quando a escola ainda não se chamava Dr. Gomes Freire, tinha o nome de Escola Paroquial e se localizava na praça central da cidade.

Quando a escola passou a ser Grupo Escolar Dr. Gomes Freire, no ano de 1964, a Prof<sup>ª</sup>. Cecília Godoy foi lecionar na instituição, mas sua prática na sala de aula durou apenas um ano, porque a escola precisava de uma diretora, e ela foi indicada pelas próprias professoras, sendo considerada a profissional “ideal” para o cargo. Ela nos conta como se deu o processo após a realização de concurso público para ser diretora, ressaltando sua admiração pelo apoio recebido da Prof<sup>ª</sup>. Hebe Rola:

*Então Hebe tirou o primeiro lugar. Uma senhora de Belo Horizonte que estava aqui, provisoriamente, tirou o segundo e eu ganhei em terceiro. Sei que eu passei e foi uma briga para ser nomeada. Depois a gente acabou sendo nomeada e a Hebe, é tão assim tão fora de série, que ela passou em 1º lugar e havia três vagas: o Gomes Freire, o Soares Ferreira. Na verdade não eram três, eram quatro: uma em Furquim e a outra em Passagem. Ela podia escolher qual ela quisesse. Lógico, se ela fosse uma pessoa assim, outra pessoa escolheria o Gomes Freire que estava dentro de Mariana. (...) Ela falou comigo: Eu não acho justo, você começou a Gomes Freire eu*



*não acho justo eu pegar. Eu falei: Hebe o direito é seu. Se não sobrar lugar para mim em Mariana a gente trabalha junto. Ela não aceitou, ela escolheu Passagem para não prejudicar a gente. (...) mas isso foi depois de uma longa luta jurídica. Algumas (professoras) de Belo Horizonte começaram e depois a gente entrou e acabou ganhando a causa e sendo nomeada. (Trecho retirado da entrevista realizada com Cecília Godoy, ex-diretora da E. E. Dr. Gomes Freire.)*

Naquele tempo havia uma troca constante na direção das escolas, e o cargo mudava de acordo com a ordem política vigente; se o prefeito mudava depois de quatro anos, a diretora corria o risco de perder seu cargo, porque ele era usado para fins extremamente políticos. A aprovação no concurso público, de certa forma, possibilitou uma tranquilidade para a Prof<sup>a</sup>. Cecília Godoy.

A terceira entrevista foi realizada com a ex- Prof<sup>a</sup>. Maria do Carmo Godoy, irmã da ex-diretora Cecília Godoy. Ela trabalhou na instituição durante toda a sua trajetória profissional, nos primeiros anos lecionando nas séries iniciais para, em seguida, instalar-se na área administrativa da escola, onde ficou até aposentar-se. Relembrando sua experiência na administração, relata que durante vários anos teve que cuidar do processo de matrículas na escola. Disse que, inicialmente, elas precisavam buscar os alunos para estudar na escola. No entanto, essa situação mudou radicalmente com o passar dos anos.

*O povo dormia na fila para poder conseguir uma vaga na escola. Nos últimos tempos o povo dormia na fila, depois é que separou. Assim, quem tinha irmão na escola tinha o direito a colocar outro. Então, não precisava entrar na fila, era só o pai levar os documentos e fazia a matrícula. Mas antes, era uma briga. Eles pagavam os outros para dormir naquele pedaço. Tudo para conseguir a vaga. Chegava de manhã e aquela fila enorme. A gente ia dividindo, colocava duas ou três pessoas para fazer matrícula, e ia dividindo, se queria 1º ano, se queria de manhã ou de tarde. 9s vezes tinha os casos. Ah, eu não queria que meu filho estudasse de manhã. Ou, mas ainda tem vaga. Aí, Cecília a diretora, que tinha que resolver. ( Trecho retirado da entrevista realizada com Maria do Carmo, ex-professora da E. E. Dr. (Gomes Freire.)*

A última entrevistada foi a ex- Professora Conceição Andrade, que estava presente na fundação da escola, começando a lecionar quando a escola passou a funcionar, e ficou até o ano de 1977. Embora tenha completado sua carreira profissional em outras escolas, durante os anos em que lá esteve foi figura atuante do cotidiano escolar.

Nascida em Belo Horizonte, quando veio para Mariana resolveu cursar



o magistério, para dar aulas. Estudou no colégio Providência, situado na cidade, e no dia de sua formatura recebeu a primeira proposta para lecionar na escola:

*No dia da minha formatura que, coincidentemente, foi o dia do meu aniversário, por isso eu chamo de presente. O Monsenhor Vicente foi lá em casa e ele me convidou, naquele dia, para trabalhar na escola Paroquial. Ele falou que a professora Cecília trabalhava lá. Eu conhecia de vista e eu aceitei, lógico. (Trecho retirado da entrevista realizada com Conceição Andrade, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.).*

Mediante esse convite, começou a história da prática profissional da ex-professora Conceição Andrade, juntamente com a trajetória da E. E. Dr. Gomes Freire. Ao longo dos anos, Conceição Andrade apurou sua formação com cursos de idiomas e aqueles oferecidos pelo Estado, para capacitação de professores. A entrevistada salienta que é uma leitora e que, ainda hoje, tem vontade de sempre buscar o conhecimento.

Ensinando na escola durante 12 anos, Conceição Andrade realizou algumas estratégias, que ela mesma relata com muito orgulho. Podemos exemplificar uma que servirá para compreender quem era essa ex-professora no ambiente escolar: sempre muita atenciosa com as necessidades da escola e de seus alunos, fez diversas campanhas para arrecadar mantimentos e outros materiais. Ela mesma relata que:

*Tudo que ensinava em ciências de verduras, legumes, fazia aquela campanha de levar a verdura. Também acontecia de eles levarem para melhorar a merenda. Cada criança levava um alimento, uma batata, uma cenoura, uma cebola e tinha pais muito generosos. Eu me lembro que, uma vez, estava fazendo a campanha de colocar filtro nas classes. Tão difícil, meninos querendo sair toda hora. Mas depois, não deu certo também não, porque eles levantavam toda hora, molhavam a sala inteira. Mas, eles pediam, ninguém levantava sem pedir não. (Trecho retirado da entrevista realizada com Conceição Andrade, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.).*

Finalizando, foi possível conhecer um pouco da trajetória das participantes que serviram de fonte de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa, conhecendo as histórias e memórias dessas ex-professoras.



## Considerações Finais

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de entender as práticas pedagógicas de ex-professoras que tiveram sua trajetória na década de 1960 e 1970, tendo por objetivo contribuir para a produção de estudos sobre o tema e, ainda, contemplar um auxílio na formulação de políticas públicas que se destinam à formação do professor brasileiro.

Essa contemplação do objeto de pesquisa só foi possível quando se buscou investigar a prática pedagógica de uma maneira que os docentes pesquisados estivessem inseridos na pesquisa. Por isso, após realizar um aproveitamento em torno do campo teórico do tema, a metodologia da pesquisa foi montada em torno das memórias e experiências das ex-professoras. Suas lembranças são de fundamental importância para se entender, de fato, o que aconteceu naquele período, levando em conta que ninguém melhor que os próprios personagens para dizer o que aconteceu em suas vidas.

Dentre as que merecem ser destacadas estão a formação docente que as ex-professoras tiveram para exercer seu ofício. Um ponto que deve ser altamente relacionado é a formação com a prática, itens inseparáveis que estavam presentes na atuação daquelas docentes. Ao desenvolver essa temática, o que pode ser percebido é que, a princípio, quando iniciaram sua trajetória escolar no papel de professoras, todas tinham a formação de Magistério.

Esse tipo de formação era o exigido, na época, para o exercício do ofício de professora; entretanto, todas afirmaram possuir uma formação aquém do que presenciaram dentro da sala de aula e no ambiente escolar. Em suas lembranças, há uma distinção entre prática e formação, o que não deveria ocorrer; ambas deveriam caminhar juntas, para que houvesse um aperfeiçoamento do professor. Mesmo sabendo que a sala de aula é um ambiente imprevisível, cabe à formação inserir o professor cada vez mais em seu ambiente de ofício; somente assim ele se sentirá mais capaz para exercer sua atividade.

Essa conclusão em torno da formação docente dessa ex-professora pode contribuir de maneira exemplar para que haja uma preocupação maior com a formação do professor brasileiro, neste momento, no país. Aprender com as experiências do passado faz com que se criem novas demandas de busca por conhecimento, tendo como único beneficiado a educação.

Outra perspectiva que deve ser abordada nestas considerações finais é a relacionada à reflexão do educador sobre sua prática. Quando o professor está ciente dos problemas que enfrenta em seu cotidiano, e a partir dessas demandas consegue, com seu aparato acadêmico e pessoal, lidar com eles, de maneira a aperfeiçoar sua aula, este se torna um professor reflexivo.

O professor, como personagem ativo do ambiente escolar, tem a percepção de tudo o que acontece nesse cotidiano, mesmo sendo um local em



que pode haver inúmeras surpresas, cabe a ele saber lidar com os fatos, e fazer com que esses acontecimentos não interfiram no aprendizado dos alunos. Infelizmente, um professor que pensa sobre seu ofício não recebe o devido respeito que deveria, sendo o maior exemplo a elaboração de leis e políticas públicas no país. Quase sempre são feitas e desenvolvidas por pessoas que estão fora da sala de aula, ou que não possuem a capacidade de recorrer aos docentes, que são os maiores interessados na história.

De outro lado, o aluno também é detentor de um conhecimento que, em nenhuma hipótese, pode ser ignorado pelo professor. Esse saber é oriundo de seu ambiente familiar e de seu contato com o mundo e com a sociedade no qual está inserido, e esse pensamento vai levar o aluno a construir seu conhecimento, possibilitando a escolarização.

Se o professor, durante suas aulas, segue a mesma rotina, independente da série em que está lecionando, acaba por ignorar todo o conteúdo que seus alunos querem trazer para a sala de aula. Essa atitude faz com que muitos alunos que possuem demandas diferentes daquelas que o professor propõe fiquem sem conseguir acompanhar o desenvolvimento educacional que o professor oferece e, assim, acabam desinteressando-se do ambiente escolar, chegando ao caso de se tornarem repetentes e abandonarem a escola.

Por se tratar de uma característica de cada professor, o que é percebido nas entrevistadas é que há casos e casos, porque há horas em que se pode dar atenção a um aluno e outras não. Como seria dar atenção para uma sala, em média com 40 alunos de diferentes contextos sociais? Um fator que contribui para que essa tarefa ainda fique mais complicada é a duração das aulas, que impede uma aproximação maior entre aluno e professor, e para que este desenvolva o seu ofício. Assim, para finalizar, o que pode ser percebido é que muitas demandas abordadas pelas entrevistadas, nas décadas de 1960 e 1970, podem ser consideradas atuais.

## Referências

ANDRÉ, M. Perspectivas atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D. B. et al. *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BACHELARD, G. A psicologia dos fenômenos temporais. In: *A dialética da duração*. São Paulo: Editora Ática. 2ª ed. 1994.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994,



CASTRO M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. In: *Rev. Fac. Educ.*, v.24, n.1, São Paulo, jan./jun. 1998.

CATANI, D. B., *et al.* História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. *et al.* *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº. 68, dezembro/99.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALBWACHS, M. La Mémoire collective. In: BOSI E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados. 2007. Coleção Memória e Educação.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001) Trabalho realizado com apoio do CNPq. III *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX: brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEBER, S. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. In:





*Educ. Soc*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 1125.  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

#### Entrevistas

Entrevista realizada com Cecília Godoy, ex-diretora da E. E. Dr. Gomes Freire.

Entrevista realizada com Elisa Godoy, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.

Entrevista realizada com Conceição Andrade, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.

Entrevista realizada com Maria do Carmo Godoy, ex-professora da E. E. Dr. Gomes Freire.



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE EPISTEMOLÓGICA

## TEACHER FORMATION AND THE EPISTEMIC AUTHORITY CONCEPTION

Potiguara Acácio PEREIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** *A questão da modernização das nações, em quaisquer de suas vertentes, faz necessariamente menção à questão da difusão do conhecimento ~ principalmente o do tecnocientífico ~ e, por conseguinte, a uma educação de qualidade. No Brasil, para que isto aconteça, é preciso, antes de tudo, superar o que em linguagem sociológica se denomina de cultural lag, isto é, a escola precisa acompanhar o desenvolvimento tecnocientífico. Além disso, há que se pensar em formação de massa crítica e centros de excelência, que garantam recursos humanos e materiais, para que se verifiquem os laços necessários entre pesquisa, setor produtivo e governo. Noutros termos: é preciso saber de que maneira os professores podem se apoderar do que é produzido em termos de conhecimento, não só do tecnocientífico, mas também do filosófico, teológico, artístico e senso comum. Nesse sentido, discute-se, neste artigo, a questão da autoridade do professor e, em decorrência desta, a da autoridade epistemológica.*

**Palavras-chave:** *Formação de professores. Autoridade epistemológica.*

**Abstract:** *The modernization of nations (in any of its strands) mentions the knowledge diffusion issue, technoscientific mainly, and as a consequence education with quality. For that to happen in Brazil it is necessary that we overcome cultural lag, as we call it in sociological language, that is, the school has to follow the technoscientific development. Furthermore, it is also necessary to take into consideration critical mass formation and excellence centers which provide material and human resources, so that we have the necessary bonds among research, productive sector and government. It is necessary to know how the teachers can seize not only technoscientific knowledge, but also philosophical, theological, artistic and common sense. Accordingly, we discuss in this article the teacher authority and the epistemic authority as a consequence.*

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNICID, São Paulo.



**Keywords:** *Teacher education. Epistemic authority.*

Quando iniciei minhas pesquisas sobre Formação de Professores, no ano de mil novecentos e noventa e três, falava-se muito em modernização das nações, principalmente na perspectiva de que fosse, por um lado, “... a tentativa do homem em controlar a natureza e sujeitá-la às suas necessidades” e, por outro, “o esforço perene de ampliar o âmbito das opções sociais e políticas para o maior número de pessoas” (BOBBIO, 1986, p. 776).

Considerava-se que o início do processo estava vinculado à adesão de diferentes países europeus à Ciência Moderna, embora essa adesão tivesse sido diacrônica e assimétrica.

O processo de modernização britânico, por exemplo, além do desenvolvimento tecnocientífico alcançado, contou, desde o início, com a participação das diversas camadas da sociedade, bem como do poder político.

Destacava-se a figura de Francis Bacon (1561 – 1626), o “filósofo da época industrial” e legítimo homem público, que tinha sempre ideias brilhantes. Uma delas acabou por marcar a história de sua vida e a história da humanidade – simplesmente acreditava “que o saber devia dar seus frutos na prática, que a ciência devia ser aplicável à indústria, que os homens tinham o sagrado dever de se organizar para melhorar e transformar suas condições de vida”, afirmam Reale e Antiseri (1990, p. 323-324), ao fazerem referência a Ferrington.

A Holanda também era citada como exemplo notável de criação das condições intrínsecas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa científica que contribuiu para o avanço das técnicas, das empresas privadas de manufatura, da agricultura, do comércio e, até mesmo, das finanças.

Assistia-se ao surgimento dos primeiros países da era moderna – Inglaterra, Holanda, Alemanha e França.

Outro aspecto merecia consideração: o surgimento, também, de técnicas e pesquisas inovadoras – no caso das técnicas, as artes eram bons exemplos, principalmente a pintura e a arquitetura.

Contudo, a modernização não se evidenciava somente pela vertente da inovação nas técnicas e nas pesquisas. Setores menos dinâmicos da economia, tidos como tradicionais, também se modernizaram.

Na indústria, o grande avanço foi representado pela substituição do trabalho humano pela energia motriz (no início vapor, depois eletricidade).

Questão instigante, neste momento: como situar, nesse quadro, o Brasil?

Herdeiro de colonização portuguesa, o Brasil tem matriz social que se conforma na tradição prática e imediatista, de origem jurídica-religiosa-literária, fortemente influenciado pela Escolástica, sistema defendido pelos jesuítas.



Contudo, convém observar que, em Portugal, os movimentos modernizadores se deram de forma tardia e mimética.

Seria ingenuidade, no entanto, pensar que o Brasil permaneceu totalmente infenso à modernização. Houve surtos em setores localizados, mas jamais uniformes – um Sul-Sudeste moderno e industrializado, com grande concentração e implantação de redes de ensino; um Norte-Nordeste agrário, conservador e pouco industrializado.

À época, então, em que iniciei minhas pesquisas sobre Formação de Professores, tinha-se claro que a questão recorrente da modernização, em quaisquer de suas vertentes, era a da difusão do conhecimento; portanto, da Educação.

Na realidade, o cuidado e a atenção com o sistema educacional de boa qualidade, em todos os níveis, constituíram “receita” seguida pelos países que realmente se modernizaram.

É conhecido o fato de que o ensino nesses países privilegiou a existência de centros de excelência, sobretudo os relacionados ao ensino superior. Em 1747 e 1794, respectivamente, a França fundou sua primeira Escola de Engenharia e a *École Polytechnique*; e, em 1770 e 1776, respectivamente, a Alemanha fundou sua primeira Escola de Agricultura e sua primeira Escola de Mineração.

Além disso, convém observar que os países que se modernizaram apresentaram característica comum de implantarem, já no final do século passado, cursos de pós-graduação, modelo, aliás, difundido pelos Estados Unidos da América.

Hoje, decorridas mais de duas décadas do início de minhas pesquisas sobre Formação de Professores, a questão é saber o que é necessário para que a modernização brasileira se torne plena e beneficie um número bem maior de brasileiros. Pensemos, exclusivamente, na Educação.

Uma questão atualíssima é saber como, apesar de todo o desenvolvimento tecnocientífico, é possível mudar o homem em sua essência. Isto é, o que fazer para que ele possa debruçar-se sobre si mesmo? O que fazer para que possa conhecer-se a si mesmo? O que fazer para que goze de autonomia, seja livre e seja responsável?

Infelizmente, quando iniciei minhas pesquisas, predominava – e isto não significa que tenha desaparecido – em nosso discurso educacional – e isto preocupava – um fortíssimo conteúdo de senso comum ou um fortíssimo conteúdo de cunho ideológico, no sentido considerado por Fourez (1995, p. 180), como aquele que:

*[...] veicula uma representação do mundo que tem por resultado*



*motivar as pessoas, legitimizar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios analisados . Dito de outro modo, quando tiver como efeito mais o reforço da coesão de um grupo do que uma descrição do mundo.*

Por isso, convém lembrar, o homem, ao fazer ciência, nada mais faz do que interpretar a realidade, na qual vive, e interpretar suas próprias ações por meio de um discurso verdadeiro, fundamentado e validado.

Portanto, trata-se de um discurso com sentido. Não é, pois, por outro motivo que o rigor da ciência, hoje, se encontre em seu próprio discurso e não na experimentação, como queriam os modernos.

Não é, pois, sem propósito, a afirmação de Ladrière (1979, p. 9-10):

*[...] se certos problemas são colocados na ordem da ação, é porque o homem é complexo, especialmente porque há nele uma dualidade, até mesmo uma oposição, entre sensibilidade e intelecto. Em definitivo, porém, é na atualização dos poderes do intelecto que o homem encontra sua harmonia acabada. A virtude da ação é de tornar possível essa harmonia, assegurando todas as condições que devem permitir ao pensamento especulativo desabrochar todos os seus recursos. A contemplação da verdade proporciona a mais alta alegria: é ao mesmo tempo visão e fruição. É a teoria que dá acesso à vida bem-aventurada.*

Claro está que não se trata de atribuir privilégio à teoria em detrimento da prática, mas sim de, insistentemente, “superar a dicotomia” que se tem estabelecido entre elas.

Daí que o grande desafio que a tecnociência impunha à Educação nacional era superar o que em linguagem sociológica se denomina de *cultural lag*. Noutros termos, defasagem cultural.

A escola, e isto era absolutamente constatável, não acompanhava o velocíssimo desenvolvimento da tecnociência. E, assim, neste e noutros casos, apresentava-se, de fato, como uma instituição anacrônica.

De modo específico, destacava-se que não se poderia pensar em desenvolvimento e modernização, sem que houvesse massa crítica e centros de excelência de pesquisa que garantissem recursos humanos e materiais para que pudessem verificar, verdadeiramente, os laços necessários entre pesquisa, setor produtivo e governo, por meio de suas políticas de tecnociência e de Pesquisa & Desenvolvimento – P & D.

Destacava-se a existência de uma preocupação muito grande, na escola, com relação à preparação para o trabalho.



Sabia-se que a “matéria-prima” do trabalhador era o conjunto das informações e dos conhecimentos que ele necessitava para enfrentar seu dia a dia de trabalho. Tinha-se que era preciso mobilizar os saberes (coletivos) para que se pudesse “[...] dominar um fluxo de acontecimentos, previstos ou imprevistos [...]”, uma vez que o saber havia se tornado, “[...] nos últimos decênios a principal força de produção que [...]” modificava “[...] sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos [...]” e constituía “[...] o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento” (LYOTARD, 1998, p. 5).

Havia, ainda, com relação à questão do trabalho, um aspecto em que se pensava com muito cuidado: era muito grande a proliferação dos chamados serviços, que surgiam como responsáveis diretos pela mudança radical na concepção de trabalho. Observava-se que os serviços tinham tendência marcante em recrutar profissionais em nível, no mínimo, de 2º. Grau (denominação da época).

Mas não se sabia, na escola, para qual trabalho preparar. E a escola desconhecia de que maneira formaria essa categoria de trabalhadores.

Por outro lado, a administração do saber nas grandes organizações, onde a informática cedia lugar para o conhecimento, necessitava ser acompanhada pela escola.

Eram organizações que se valiam de “multimídias interativos”, que associavam imagem, texto e som, o que permitia simular as mais diversas situações de aprendizagem, além de oferecerem suporte técnico e documental de fácil utilização, que garantiriam a pesquisa.

Interessante é que surgia, de dentro da própria escola, o pensamento de que, num futuro próximo, esses sistemas substituiriam o professor.

Realmente, não era isso – os professores, simplesmente, passariam a contar com um excelente meio auxiliar, os “multimídias interativos”.

Era mesmo preciso, e urgente, redefinir o papel da escola, até mesmo como forma de promover a imbricação entre a tecnociência e a escola, no sentido da superação da defasagem cultural.

Além disso, as telecomunicações modificavam, profundamente, a administração das organizações e, embora a escola não fosse tida como uma organização (empresa), assistíamos à obsolescência de seu processo administrativo, tanto no sentido de que a administração era considerada parte integrante do processo educacional como no sentido de que não se podia prescindir dos benefícios pelo uso parcimonioso das telecomunicações.

Redes locais, serviços telefônicos de mensagens, sistema de informação técnica, telefonia automática e fibra ótica, dentre outras, eram inovações que não só obrigariam a escola a adotar novos modelos de gestão, como modificariam



as atividades e a natureza da função daqueles professores que se preocupassem com atividades administrativas.

É natural, pois, que se pergunte, hoje, pelo que mudou.

Mesmo sem entrar em detalhes, o que se pode afirmar é que, e é voz corrente, a formação do professor, hoje, em nosso país, é uma das grandes responsáveis pelo que acontece na e com a escola: a questão das desigualdades, da violência, das práticas pedagógicas, da retenção e da exclusão, da avaliação, da profissionalização dos docentes e da indisciplina, dentre outras.

Críticas surgem de todos os segmentos sociais, principalmente, na mídia. Dois exemplos, apenas:

1) em artigo que levou o título de Valores Destroçados, de 04 de julho de 2009, no jornal O Estado de São Paulo (p. 2), o jornalista Mauro Chaves afirma que “(...) uma das causas do baixo nível de eficiência do ensino no Brasil – que coloca nossa juventude inteiramente defasada em relação à de inúmeros outros países do mundo, sejam desenvolvidos ou emergentes – é o grau de violência em nossas escolas, especialmente as de periferia (mas não só elas)”. E continua: “em certas regiões do país, matricular-se equivale a alistar-se a frequentar o colégio (professores ou alunos)”. Compara, pois, o matricular-se ao engajar-se.

2) em 10 de agosto de 2009, o jornal A Folha de São Paulo (A 16) publica entrevista com o economista Martin Carnoy, que tem como destaque a afirmação de que “professores brasileiros precisam aprender a ensinar”, tanto nas escolas públicas como particulares. Perguntado sobre o que mais chamou sua atenção nas aulas ministradas no Brasil, a propósito de pesquisa comparada sobre os sistemas de educação do Brasil, Chile e Equador, que levou a efeito na Universidade de Stanford, Carnoy foi categórico: “professoras contratadas por indicação do secretário de Educação do município, que dirigem a escola e vão lá de vez em quando; 60% das crianças repetem o ano, e professoras pensam que isso é natural porque acham que as crianças simplesmente não conseguem aprender”. Diz-se impressionado quando se refere ao livro didático. Para ele, “o livro era difícil de ler. Precisaria ter alguém muito bom para ensinar aquelas crianças com ele”. E diz que ficaria surpreso “se qualquer criança conseguisse passar [de ano]”. E sobre a importância que dá ao diretor, surpreende, o entrevistado, ao afirmar de pronto “e também à supervisora, que em muitas escolas não fazem nada, não entram em sala”.

Antes de discutir ao que propus, neste trabalho, algumas observações de caráter geral.

É preciso saber de que maneira os professores poderão não só se apropriar do que é produzido em termos de conhecimento – científico, filosófico, artístico e teológico –, como também e, principalmente, poderão vir a assumir o papel de



pesquisadores, que lhes cabe. Afinal, são eles que têm o papel de formar produtores de conhecimentos.

A escola tem papel que lhe é próprio e que precisa ser definido. Sem dúvida, iniciamos um século que exige uma nova compreensão do que seja o homem, o mundo e, conseqüentemente, do que ele (homem) representa neste mundo.

A tecnociência inovará, cada vez mais, as atividades humanas e, mormente pela Educação, poder-se-á chegar ao questionamento ético do processo de desenvolvimento da própria tecnociência e da P & D.

É prioritariamente pela Educação que se resguardará e se terá qualidade de vida, cidadania, superação das desigualdades sociais, dignidade e felicidade.

Enfim, há que se pensar na reestruturação do caráter da pesquisa em Educação, pesquisa esta que, obrigatoriamente, terá que ser concebida com vistas aos processos sociais e ao próprio desenvolvimento tecnocientífico.

Neste caso, os estudos sobre os impactos que a revolução tecnocientífica produz na Educação não podem simplesmente dizer respeito à introdução de “novidades” nas escolas, mas devem, com absoluta certeza, analisar suas conseqüências nos processos de democratização do saber e na contribuição que esta poderá trazer para a extinção da dívida social, bem como deverão analisar igualmente todas as contradições que o uso indevido do conhecimento tecnocientífico acarretará ao processo ensino-aprendizagem.

É verdade que nosso país carece de uma política educacional consistente e o professor, muitas vezes abnegado e imbuído de espírito de luta, sente-se injustiçado e abandonado à própria sorte, o que, sem dúvida, como contrapartida provoca acomodações.

Evidentemente, não se pode culpar o professor pelo que acontece na escola – o processo é histórico-cultural –, mas não se pode ignorar uma parcela de responsabilidade pelo que acontece. Há uma certa acomodação.

Ocorre que, queiramos ou não, é o professor quem forma. Forma também os profissionais que atuarão nas próximas décadas. Por isto, precisa estar preparado para enfrentar as mudanças que inexoravelmente ocorrerão.

Na verdade, sem formação adequada, desatualizado, decepcionado e desanimado, muito pouco poderá fazer.

Mas essa é, sem dúvida, uma crise que se insere numa problemática mais ampla – a econômica e a social –, pela qual passam os brasileiros.

Quero, aqui, apontar duas outras questões essenciais. A primeira diz respeito à ausência, nas coisas da Educação, do debate entre Modernidade e Pós-Modernidade. Com isso, temas da maior relevância deixam de ser discutidos, como o da subjetividade, por exemplo. A segunda diz respeito à necessidade de se pensar numa Ciência da Educação, porque a Ciência tem se





proposto a conhecer a realidade de modo cada vez mais preciso e sistemático. Organiza os dados recolhidos da realidade, em conjuntos logicamente coerentes, e procura determinar as ligações existentes entre os fenômenos.

Não é por outro motivo, pois, que estabelece um contato com a realidade, de modo a obter informações por meio de instrumentos que permitam coordená-las e esquematizá-las até o surgimento de esquemas explicativos (respostas a um “por quê?”).

Ao considerar que seus conhecimentos têm caráter universal, a Ciência busca por resultados que sejam intersubjetivamente controlados.

Não é por outro motivo, pois, que a Ciência sempre recorreu à percepção externa como faculdade receptora, uma vez que é ela quem garante o acordo intersubjetivo.

Com relação à sistematização e às explicações, há que se recorrer às operações lógicas, pois são elas que garantem o acordo subjetivo.

Consequência importante, desse modo de ver a Ciência, observa-se no tipo de linguagem que a ela é própria. Uma linguagem que retrata os dados da realidade, obtidos por meio da percepção externa, e que exprime as operações lógicas.

Portanto, há que se dar, no que cabe, um tratamento científico às coisas da Educação. Para tanto, é preciso considerar a Pedagogia como uma Ciência. Assim, a Educação continuaria a ser vista, principalmente, como prática, e a Pedagogia, uma teorização.

Nesse sentido, é importante salientar que todos, professores e alunos, têm uma ideia do que seja a Ciência. Mas uma ideia, na maior parte das vezes, unilateral, fantasiosa e calcada no senso comum.

Por isso, cabe ao professor e ao aluno o acesso às teorias – **pesquisa**. É pela pesquisa que professores conhecerão seus problemas, as soluções propostas, sua história e as discussões mais fundamentais.

Cabe, portanto, principalmente ao professor, questionar, amiúde, seu papel social e profissional, sem se esquecer, jamais, das relações sociais, influências do meio, condições de trabalho, mídia, política, etc., que fazem da Educação uma atividade *sui generis*.

Noutros termos, é necessário que o professor tenha, antes de tudo, **autoridade**, e, decorrente desta, **autoridade epistemológica**.

Abbagnano (1996, p. 116) afirma que se pode considerar autoridade por autoridade “[...] qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou outro grupo”. Observa que “[...] o termo é muito geral e não se refere somente ao poder político”. Como exemplos, “[...] além da autoridade do Estado[...]”, a dos partidos, da igreja, do cientista, “[...] ao qual se atribui, por exemplo, o predomínio provisional de determinada doutrina. No



geral, a autoridade é, portanto, qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos singulares ou coletivos, de quem quer que a pertença”. Filosoficamente, salienta o autor, o problema da autoridade é o de sua justificação. Noutros termos, o que a fundamenta. E com relação ao problema da justificação, aponta para três doutrinas fundamentais

*1) o fundamento da autoridade é a natureza; 2) o fundamento da autoridade é a divindade e 3) o fundamento da autoridade é dado pelos homens, isto é, pelo consentimento daqueles sobre os quais se a exerce. (ABBAGNANO, 1996, p. 166)*

Mas não se pode ficar nisso. A questão da autoridade não é uma questão simples.

Tanto assim é que um dos grandes especialistas em Lógica Matemática, teólogo de prestígio e pesquisador importante das doutrinas comunistas sobre a autoridade, J. M. Bochenski (1989) dedicou toda uma obra para tratar a questão da autoridade. E como de precisasse justificar a obra, afirma já em suas duas primeiras linhas “que a autoridade é algo muito importante para todos nós qualquer um sabe, ou ao menos deveria saber”. E logo pergunta: “que é autoridade?”.

Quanto à continuação de suas reflexões, deixa claro que “o núcleo essencial” de suas reflexões é o filosófico e que, geralmente, “[...] a esse tipo de pergunta frequentemente se responde com uma definição”. Contudo, a busca por uma definição de autoridade esbarra na questão do “[...] gênero ao qual pertence a autoridade”. Algo difícil de determinar.

Volta-se, então, para a questão, a qual tipo *generalíssimo* de objetos pertence a autoridade, o que nada mais é do que perguntar sobre a qual *categoria* pertence a autoridade. Noutros termos, a autoridade é uma coisa, uma propriedade ou uma relação?

“Coisa” se utiliza, geralmente, “no sentido de objetos autônomos”. Já a propriedade é uma qualidade de algo diferente – por exemplo, de uma coisa.

Há, no entanto, uma classe distinta de nomes que não são absolutos; são relativos. Não se referem a coisas ou, respectivamente, a propriedades, mas a algo distinto. “Revelam-se nomes de *relações*”, como é o caso da palavra “autoridade”; seu emprego “comporta sempre um significado relativo, fundamentalmente designa uma relação”.

Se a palavra “autoridade”, no entanto, for analisada com cuidado, chega-se à conclusão de que ela é “*anfíbológica*”: em certos casos designa uma relação e em outros uma propriedade. Contudo, em sentido rigoroso da palavra, designa relação.

Daí, as três proposições que a fundamentam:



1) a autoridade é uma relação; 2) a autoridade é uma relação ternária entre um portador, um sujeito e um âmbito e 3) P é uma autoridade para S no âmbito A, justamente quando S aceita em princípio tudo quanto P lhe comunica como afirmação e que pertence ao âmbito A. (BOCHENSKI, 1989, p. 22-27).

De modo pragmático:

1) pontos presentes em qualquer comunicação:

- i) o portador *quer* comunicar algo ao sujeito;
- ii) o portador *comunica* de fato esse algo – e desde logo, no modo de asserção – ao sujeito;
- iii) o sujeito *capta os signos*, em um primeiro momento, como meros processos matérias: ouve um som, vê um movimento de bandeira ou a luz de uma lanterna;
- iv) o sujeito *compreende* os signos, isto é, está em grau de “decifrá-los”, pois somente assim poderá chegar ao conhecimento da comunicação (BOCHENSKI, 1989, p. 28).

2) pontos próprios da autoridade:

- i) o sujeito não somente entende os signos, mas também o conteúdo que a ele comunica *em forma de asserção*;
- ii) entende também que procedem do *portador da autoridade*;
- iii) o sujeito *reconhece*, admite aquilo que a ele foi comunicado (BOCHENSKI, 1989, p. 29).

Quanto ao âmbito, ao sujeito e à formação, tem-se que:

- 1) o âmbito da autoridade não é real, mas ideal;
- 2) o âmbito da autoridade é uma classe de formações ideais;
- 3) o sujeito da autoridade é um ser consciente;
- 4) o sujeito da autoridade é um indivíduo (no sentido de individualidade);
- 5) o portador da autoridade é um ser consciente;
- 6) o portador da autoridade é um indivíduo (no sentido da individualidade) (BOCHENSKI, 1989, p. 30-40).

Quanto às propriedades da autoridade em geral:

- 1) em nenhum âmbito uma autoridade é nada para si mesma;
- 2) se X é portador e Y sujeito da autoridade é um âmbito; logicamente, também é possível que em outro âmbito Z seja o portador e X o sujeito dela;



- 3) se P é uma autoridade para S no âmbito A, S não pode ser uma autoridade para P no mesmo âmbito A;
- 4) se X é uma autoridade para B no âmbito A e B é para C no mesmo âmbito, também X será uma autoridade para C no âmbito A;
- 5) há ao menos um sujeito que é uma autoridade para todo o mundo, pelo menos em um único âmbito;
- 6) qualquer sujeito é, ao menos, um campo, uma autoridade para todos os demais;
- 7) nenhum homem é uma autoridade para qualquer outro em todos os campos;
- 8) P é portador da autoridade a respeito de todos os sujeitos e em todos os âmbitos, somente se P é Deus;
- 9) o portador de uma autoridade abusa quando pretende exercê-la sobre um sujeito determinado e em um âmbito para os que sua autoridade é infundada (BOCHENSKI, 1989, p. 41-55).

Quanto às espécies de autoridade, tem-se que:

- 1) o âmbito da autoridade é uma classe de proposições ou uma classe de ordens;
- 2) toda autoridade ou é uma autoridade epistemológica ou é uma autoridade deontológica;
- 3) o portador da autoridade deontológica em um âmbito pode simultaneamente ser portador da autoridade epistemológica no âmbito da questão;
- 4) é de desejar que o portador de uma autoridade seja por sua vez portador da autoridade epistemológica no âmbito respectivo;
- 5) uma autoridade deontológica em um âmbito e uma autoridade epistemológica em um campo correspondente não coincidem necessariamente (BOCHENSKI, 1989, p. 56-65).

Diante do exposto, pode-se afirmar que tem autoridade epistemológica aquele que sabe e conhece a realidade à qual se refere.

O questionamento que faz Bochenski (1989, p. 66–90), a partir da admissão de uma autoridade epistemológica, é justamente o de saber quando alguém a tem em um âmbito determinado.

E, mais uma vez, as proposições servem-lhe de guia:

- 1) P é portador de uma autoridade epistemológica para o sujeito S somente se este aceita, em princípio, qualquer proposição comunicada por aquele, em tom asseverativo e que pertence ao âmbito A;
- 2) P é uma autoridade epistemológica para S, no âmbito A, quando a probabilidade de qualquer proposição pertencente a A – referente ao estado do conhecimento de S – cresce mediante a comunicação dessa proposição a S por parte de P;
- 3) o reconhecimento da superior competência e da veracidade do portador no



- âmbito é uma condição necessária para o reconhecimento da autoridade epistemológica;
- 4) há que rechaçar, por motivos morais, a aceitação de uma autoridade epistemológica sem nenhum tipo de fundamento;
  - 5) a autoridade epistemológica pode ter fundamento racional e, de fato, o tem em muitos casos;
  - 6) toda autoridade epistemológica fundada, o está por uma intuição direta ou mediante uma dedução;
  - 7) na quase totalidade dos casos, a autoridade se fundamenta mediante uma dedução;
  - 8) as conclusões que servem para fundamentar a autoridade epistemológica são sempre dedutivas e, por isso, não são infalíveis;
  - 9) toda fundamentação da autoridade epistemológica por meio de uma dedução é sempre logicamente débil;
  - 10) todo homem é, ao menos em um âmbito, uma autoridade epistemológica para todos os demais;
  - 11) a maior parte do saber, no presente, se funda na autoridade epistemológica;
  - 12) é logicamente possível que a autoridade epistemológica tenha proposições axiológicas (ou de valor) dentro de seu âmbito;
  - 13) existe, de fato, uma autoridade epistemológica no âmbito das proposições de valor.

Como se pode perceber, muitas são as implicações decorrentes do conceito de autoridade levado à Educação. Vou apenas me referir à questão teoria x prática.

Ouçó, com frequência, que a universidade ensina demasiadamente as teorias pedagógicas, mas nada ensina sobre a prática. Por aí se vê que a Educação é tida mesmo como uma prática.

Contudo, é preciso observar que, originariamente, prática, ou fazer, tem o sentido de arte – a *téchne* grega – e, como tal, exige um conhecimento para aquilo que se faz. Aliás, outro não é o sentido de *téchne* que o de fazer bem aquilo que se *conhece* e para saber bem há que haver competência para fazer.

Referi-me, anteriormente, à Educação como uma prática, um fazer. Referi-me, também, à necessidade do saber-fazer. Por este motivo, considero ciência da educação a *Pedagogia*. Embora, desde já, possa concordar com a impropriedade da nomeação, por conta do uso que se faz do termo em nosso meio educacional. Mas é necessário fazer a distinção. Contudo, sem dicotomizar, uma vez que salta aos olhos a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre teoria e prática. Obviamente, toda prática traz embutida em si mesma uma ou mais teorias e toda teoria traz embutida em si mesma uma ou mais



diferentes práticas. O que frequentemente ocorre é que, na maioria das vezes, o professor desconhece que assim seja.

Por isso, as críticas que se têm feito ao “como faço isso?”, dos professores, é interpretado como pedido para que se dê a ele uma “receita”.

Por exemplo, diz-se teoricamente que o aluno aprende com o erro. Pois bem, de que maneira o aluno vai aprender com o erro cabe ao professor decidir. Não há uma única maneira para fazer isso. Assim, se um professor não permite o uso da borracha, outro pede ao aluno que troque a cor do lápis com que escrevia quando errou para que o erro seja ressaltado.

Ou não é verdade que pesquisas não são voltadas para objetos, mas sim para sujeitos?

## Referências

ABBAGNANO. **Diccionario de Filosofia**. 2ed. México: Fondo de Cultura Económica: 1974.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1986.

BOCHENSKI, J. M. **Qué es autoridad?** 2ed. Barcelona: Herder, 1989.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.

LADRIÈRE, Jean. **Os desafios da racionalidade**. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Vozes, 1979.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARQUES, Paulo; PEREIRA, Potiguara. Reflexões sobre as demandas futuras da C & T no Brasil e seus impactos sobre a educação. In: **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo: Humanitas, n.11, 221-233, 1997.

PEREIRA, Potiguara. A ciência da educação. In: ROLDÃO, Maria do Céu e MARQUES, Ramiro. **Inovação, Currículo e Formação**. Porto (PT), 2000, p. 43-56.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Do Humanismo a Kant. Vol.2. São Paulo: Paulus, 1999.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS FOCALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS DA CIDADANIA FRAGMENTADA**

### **PUBLICS POLITICS TARGETED ON THE BRAZILIAN SUPERIOR EDUCATION: ASPECTS OF FRAGMENTED CITIZENSHIP**

**Célia Regina Gonçalves MARINELLI<sup>1</sup>**

**Resumo:** *Este artigo analisa a possibilidade de efetivação de políticas públicas focalizadas no mesmo modelo de sociedade em que nasceu e que inviabilizou a universalização da educação, a partir do pressuposto de que elas sinalizam para a fragmentação da cidadania e do direito à educação. Os referenciais teóricos são tomados de autores clássicos como Locke, Rousseau, Friedman, Miaille e Bendix, dentre outros. A abordagem teórica se realiza a partir dos conceitos educação, igualdade e cidadania, que se entrelaçam, sob a perspectiva histórica, na configuração do direito à educação em formas mais ou menos fragmentadas de acesso à educação, para concluir que a abordagem das políticas focalizadas deve considerar o contexto histórico, social e econômico em que as mesmas são engendradas e, ao fazê-lo, é possível identificar que elas se colocam como mecanismos sugeridos pelo ideário neoliberal no campo da educação.*

**Palavras-chave:** *Direito à educação. Universalização. Focalização.*

**Abstract:** *This article examines the possibility of effective public policies focused on the same society model in which it was born and which prevented the universalization of education, from the assumption that they point to the fragmentation of citizenship and the right to education. The theoretical references are taken from classical authors such as Locke, Rousseau, Friedman, Miaille and Bendix, among others. The theoretical approach is carried out based on education, equality and citizenship concepts, which are interwoven in the historical perspective in shaping the right to education in a more or less fragmented access to education to get to the conclusion that the approach of targeted policies should consider the historical, social and economic context in which they are engendered, and in doing so, it is*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, sob orientação do Prof. Dr. Valdemar Sguissardi, celiamarinelli@yahoo.com.br.



*possible to identify themselves as mechanisms suggested by neoliberal ideas in education.*

**Keywords:** *Right to education. Universalization. Targeted policies.*

## **Introdução**

A educação tornou-se um elemento essencial da cidadania a partir da Revolução Francesa e, desde essa época, foi acrescida ao discurso e às preocupações da sociedade de modo geral. As constituições dos Estados modernos a incorporaram como um direito individual do cidadão apenas quanto à extensão, ao alcance, à profundidade e à precisão do direito declarado (SAES, 2003).<sup>2</sup> Nessa perspectiva, a universalização da educação surgiu como a grande promessa liberal ao defender o acesso das camadas socialmente vulneráveis à cidadania. No Brasil, na Constituição Federal de 1988, a educação alcançou *status* de direito social, inspirado no princípio da igualdade.

Assumindo a universalização como um valor preconizado pelo Estado brasileiro, sem distinção de nível educacional, este artigo tem como objetivo refletir sobre o princípio da igualdade e o aparente consenso sobre o direito de todos à educação. A hipótese é de que as políticas focalizadas constituem um modo de realização que reforça a aparência universalista e a natureza formal e ilusória do princípio da igualdade (SAES, 2003).

Discute-se a possibilidade da efetivação de políticas focalizadas no mesmo modelo de sociedade em que nasceu e inviabilizou a universalização da educação, ou seja, na sociedade capitalista. Para isso, fez-se um recorte metodológico para considerar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), escolhido

---

<sup>2</sup> A universalização como referência também para educação superior tem como pressuposto a ideia de que o direito à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especificamente no artigo 205, não faz distinção entre níveis de escolarização, afirmando textualmente que a “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a Constituição Federal reconhece a educação como fonte essencial para a formação da pessoa humana e condição para cidadania, assumindo a educação para todos (universalização) como condição para a existência e manutenção do Estado democrático. O direito à educação constitui-se formalmente como um direito social que tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Isso é também o que se depreende das disposições constantes do atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 para um período de dez anos, que almeja incluir 30% da população brasileira na faixa etária dos 18 aos 24 anos no ensino superior até 2012 (BRASIL, 2000). O argumento da universalização como uma promessa para educação superior também se expressa no apoio do Estado à expansão do ensino superior privado ocorrido a partir de 1990. Tal pressuposto, em nosso entendimento, justifica até mesmo a atuação do Estado na educação superior, por intermédio das instituições públicas. As políticas públicas compensatórias, por seu turno, incorporam ou deveriam incorporar esse valor.





por reunir algumas características históricas que permitem abordar a questão do acesso à educação pela via de políticas públicas focalizadas, a partir do pressuposto de que elas trazem em si elementos que conduzem à “negação” da universalização, em favor da fragmentação da cidadania, aproximando-se dos preceitos neoliberais para a educação.

Os referenciais teóricos que subsidiam a reflexão aqui empreendida são tomados de autores clássicos, como Locke (1978) e Rousseau (1999), que são considerados essenciais para a compreensão da relação entre Estado, sociedade e educação na perspectiva liberal-capitalista e também da concepção de igualdade que está na base desse sistema. Apoiar-se teoricamente ainda em Friedman (1988), para refletir sobre a retomada das ideias liberais, especialmente no que tange à defesa da primazia da iniciativa privada no manejo dos fundos públicos. Em Miaille (1994) e Bendix (1996), buscam-se aportes para refletir sobre a relação entre direito à educação e cidadania na sociedade capitalista, considerando que a construção da cidadania, quando referida à produção de direitos, está diretamente implicada com o conflito de interesses entre as classes sociais e que, como qualquer produção social, objetiva criar instrumentos que tornem possível a manutenção das relações sociais vigentes.

A abordagem teórica, portanto, realiza-se a partir do eixo conceitual de educação, igualdade e cidadania, ideias que se entrelaçam sob a perspectiva histórica na configuração do direito à educação em formas mais ou menos fragmentadas de torná-lo efetivo.

### **A estrutura social da Idade Moderna: a cidadania e o direito à educação na perspectiva liberal**

Saviani (2004, p.1) afirma que “[...] a educação é inerente à sociedade humana”, originando-se “do mesmo processo que deu origem ao homem”, quando, mais que procurar sobreviver, procurou transformar a natureza, adaptando-a a si. Desse modo, aprendendo pela experiência, ele conserva e transmite formas e conteúdos para as novas gerações, buscando, com isso, preservar a continuidade da espécie.

Uma vez produzidas pela vida social e, portanto, como um conceito histórico, as formas de domínios da natureza também foram evoluindo. Assim, na sociedade capitalista, onde as relações de produção são constantemente revolucionadas pela força inovadora e empreendedora da burguesia, a educação tornou-se um imperativo, consignado nos textos legais, configurando-se como um direito.

A necessidade da educação se coloca de uma maneira tão central que não há como participar da vida da cidade (ser cidadão) sem o domínio da linguagem escrita. Então, para ser trabalhador produtivo e cidadão, é preciso o



ingresso na cultura letrada, processo formal e sistemático que somente pode ser atingido por intermédio de um processo educativo, também sistemático, que se dá na escola. É essa instituição que possibilita o acesso “[...] reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2004, p.3). Sob tal perspectiva, a educação escolarizada passa a ser o modo principal e dominante de educação, convertendo-se, “[...] de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado [...]”, conforme afirma Saviani (2004, p.3).

Foi no século XVIII que o Iluminismo forneceu as bases conceituais da crença na liberdade dos indivíduos e no poder libertador da educação. Politicamente, foi o tempo em que reinaram os déspotas esclarecidos e também o da perda de hegemonia da Igreja no campo educacional, com a secularização da educação e com o Estado, aos poucos, chamando para si essa responsabilidade. Pedagogicamente, foi época do predomínio do racionalismo e da crença de que o progresso da sociedade deveria ser alcançado por intermédio da educação. Pode-se afirmar que o século XVIII foi o período em que a educação foi elevada ao *status* de questão de interesse nacional, ganhando centralidade política (LUZURIAGA, 1959, p. 23-24).

*A burguesia apoiou intensamente as ideias iluministas-liberais que propagavam a autonomia do pensamento, a liberdade do indivíduo e a igualdade entre os homens. Ideias essas consubstanciadas no pensamento de filósofos como Locke e Rousseau, foram decisivas para o surgimento da democracia-liberal, que guiaram as Revoluções Burguesas ocorridas nos séculos XVII e XVIII na Europa Ocidental. Surgiu, então, a ênfase na liberdade do indivíduo e a ideia de propriedade material (MARINELLI, 2006, p.47).*

Foi nesse período que a educação começou a ser reivindicada como direito do cidadão, relevante para manutenção da liberdade civil e política. À luz dessa perspectiva, consolidaram-se as ideias de laicização, universalização, gratuidade e obrigatoriedade, ao menos para a educação fundamental mínima. A Constituição Francesa de 1791 é um bom exemplo desse momento, pois trazia três das quatro características elementares da educação moderna: a condução pelo Estado (educação pública), a universalidade e a gratuidade, deixando de referir-se apenas à obrigatoriedade.

A educação surgiu, então, como uma preocupação do Estado-nação, ao instituir a relação direta de cada cidadão com a autoridade governante, diferentemente do que acontecia no Estado medieval, quando essa relação política era privilégio de poucos e quase sempre decorrente das relações de parentesco:



*[...] passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional (BOBBIO, 1992, p. 3).*

Os direitos dos cidadãos no Estado-nação emergiram, por assim dizer, do reconhecimento da igualdade formal, a partir do princípio de que todos são iguais perante a lei. Porém, a capacidade de exercer esse e outros direitos pressupunha um patamar mínimo de educação, ou seja, sem a educação elementar, os demais direitos seriam inacessíveis aos homens.

Luzuriaga (1959) insinua o que Bendix (1996) diz com todas as letras: que a educação estendida às camadas socialmente vulneráveis na Europa constituiu-se em “subproduto do absolutismo esclarecido”. E, como tal, apresentou-se, em um primeiro momento, como instrumento para cultivar a religiosidade e a lealdade dos súditos ao monarca. O povo era considerado ainda como súdito do rei, argumento que, por si mesmo, “[...] rejeita a idéia de direitos e deveres derivados da autoridade soberana do Estado-nação e devidos a ela” (BENDIX, 1996, p. 123-124) e atribuídos ao cidadão.

A educação somente ganharia *status* de questão nacional com a consolidação do liberalismo, quando o Estado, caracterizado como um “[...] fenômeno histórico surgido num momento dado da história para resolver as contradições aparecidas na sociedade civil” (MIAILLE, 1994, p. 128), passou a reconhecer ao indivíduo uma série de direitos, legitimando a relação de igualdade perante a lei, ao instituir a figura da personalidade jurídica, segundo a qual as desigualdades existentes decorrem diretamente das relações sociais necessárias ao funcionamento do modo de produção, constituindo-se, portanto, em uma criação própria da sociedade capitalista, e não de um tipo abstrato de sociedade. Essa dinâmica se repete sempre que se alteram as bases da produção capitalista e tem seus fundamentos em duas condições específicas: que os proprietários da força de trabalho não sejam proprietários dos meios de produção; e que não possam vir a sê-lo (MIAILLE, 1994).

Nesse contexto, portanto, as desigualdades existentes entre as pessoas não decorrem diretamente da economia, mas das relações sociais que são necessárias ao funcionamento do modo de produção, não significando a evolução para um estágio melhor da existência humana. Reconhecer que todos os homens são sujeitos de direito, iguais entre si e livres não representa um progresso, “[...] significa tão somente que o modo de produção da vida social mudou” (MIAILLE, 1994, p. 117). Ou, ainda, conforme assevera o mesmo autor, “[...]”



a ‘atomização’ da sociedade pelo desfazer dos grupos que a estruturavam não é, pois um efeito evidente do viver melhor ou de uma melhor consciência exprime apenas outro estágio das transformações sociais” (1994, p. 117), acrescentando que:

*Fica-se, pois, com a noção de que a categoria jurídica de sujeito de direito não é uma categoria racional em si: ela surge num momento relativamente preciso da história e desenvolve-se como uma das condições da hegemonia de um novo modo de produção. A noção de sujeito de direito é bem, pois, uma noção histórica, com todas as conseqüências que esta afirmação acarreta (MIAILLE, 1994, p.119-120).*

Em outras palavras, no cerne dessas transformações sociais, a noção de sujeito de direito como equivalente de indivíduo decorre da necessidade de este ser obrigado economicamente a vender sua força de trabalho, sem, contudo, obrigar-se juridicamente, visto que é livre:

*Com efeito, o sujeito de direito é sujeito de direitos virtuais, perfeitamente abstractos: animado apenas por sua vontade, ele tem a possibilidade, a liberdade de se obrigar, designadamente de vender a sua força de trabalho a um outro sujeito de direito. Mas este acto não é uma renúncia a existir, como se ele entrasse na escravatura; é um acto livre, que ele pode revogar em determinadas circunstâncias (MIAILLE, 1994, p. 118).*

Essa ideia de igualdade que orientou as revoluções burguesas encontrou, no pensamento de filósofos, como Rousseau e Locke, o substrato para sustentar teoricamente a inexistência de poderes inatos, de origem divina. Reconhecer a igualdade entre os homens constituiu-se em fator determinante para abrir espaço para os anseios burgueses, os quais tinham no modelo vigente um obstáculo significativo. Locke (1978), por exemplo, sustenta que a sociedade e o poder político são originários de um pacto entre os homens. A partir desse pressuposto, construiu sua teoria afirmando que todos os homens nascem livres, iguais, independentes e governados pela razão.

A sociedade política seria, então, a resposta ou o ente capaz de preservar os valores elementares dados por Deus, como a igualdade, a liberdade e a propriedade (direitos naturais), e de mediar tendências individualistas e egoístas dos homens, as quais poderiam levá-los ao estado de guerra. A sociedade política, portanto, nasceu de um contrato firmado entre homens igualmente livres, em busca da força coletiva na defesa de seus direitos naturais. Desse modo, o poder outorgado ao governante era derivado da vontade de todos os homens e, por isso, poderia ser revogado, em caso de abuso de poder pela autoridade governante.



Para Locke (1978), a liberdade do indivíduo diante do Estado se expressa, principalmente, por intermédio da liberdade econômica, cabendo à autoridade governante o papel de garantidor dos contratos, deixando espaço para a iniciativa privada explorar toda e qualquer atividade que possa gerar lucro. A propriedade continua firme e forte como um direito fundamental, garantindo a acumulação de bens conseguidos pelo trabalho e talento. Locke (1978, p. 52) afirmava que o homem adquiria a “[...] propriedade sobre tudo o que pode levar a efeito pelo trabalho”, pertencendo-lhe “[...] tudo aquilo a que sua indústria era capaz de estender-se, a fim de modificar o estado em que a natureza o dispôs” (1978, p. 52). De tal modo, a acumulação não se constituía em ofensa, desde que não percesse e nem se tornasse inútil.

A igualdade, por sua vez, também não constituía um valor integral. Isso nunca foi prometido nem pactuado. Locke (1978, p.55) já declarava que, embora tivesse dito que “[...] todos os homens são iguais pela natureza” -, não estava se referindo a toda espécie de igualdade, complementando que:

*[...] a idade ou a virtude podem atribuir ao homem justa precedência; a excelência dos dotes e o mérito colocarão outros acima do nível comum; o nascimento pode submeter a algumas alianças e benefícios a outros, para prestar obediência aqueles que a merecem pela natureza, gratidão ou outros motivos; contudo, tudo isto está de acordo com a igualdade em que os homens vivem (LOCKE, 1978, p.55).*

Para Rousseau (1999), a desigualdade nasceu da simples reunião dos homens, quando a aparência tornou-se mais importante que o ser. A riqueza, a posse de bens materiais, nada mais é do que um meio de sobreposição aos demais. Portanto, a origem da desigualdade não era a propriedade privada, a riqueza de uns em detrimento da pobreza de muitos. A desigualdade origina-se, segundo a perspectiva de Rousseau, da necessidade do homem pela aceitação em seu grupo, quando ele se compara com seus semelhantes, percebendo diferenças em si e entre uns e outros. Tais diferenças se acentuam e se ampliam pela riqueza e também por outras formas de distinção, como a beleza, a juventude, a divisão do trabalho. A ampliação das desigualdades, por sua vez, faz surgir guerras. Porém, apesar dessa falta de igualdade, a tentativa de evitar a degeneração completa leva o homem a preferir a vida em sociedade, confiando na instituição de direitos, um patamar de segurança mínima para a convivência em grupo (ROGER, 1999).

Todo esse aparato teórico consubstanciou-se na ideia da igualdade formal existente entre os homens, o que significa aceitar como inevitável a desigualdade social. No plano virtual, a igualdade é uma condição de que todos usufruem.



Sob essa perspectiva, a educação passou a ser condição para o exercício dos direitos dos homens livres e o instrumento de mobilidade social. Daí a proposta de universalização.

Assim, o direito à educação foi elevado à condição de categoria fundante da cidadania, devendo ser estendido a todos, sem distinção. A igualdade de oportunidades e a mobilidade social seriam garantidas por intermédio da universalização conduzida pelo Estado. Diante de tal cenário, e retomando o objeto central deste artigo, entende-se que a opção por políticas públicas educacionais focalizadas ressignifica o conceito de igualdade, princípio fundamental do liberalismo, ao instituir o direito à diferença, ao mesmo tempo em que coloca em xeque a universalização como estratégia do Estado para combater as desigualdades sociais.

### **Cidadania, direito à educação e políticas públicas**

A cidadania está indelevelmente associada à vida em sociedade e pode ser compreendida como uma construção social que sofre os impactos e as transformações das trajetórias históricas, comportando múltiplas dimensões de análise – social, econômica, política e jurídica – e implica conflitos de interesses entre grupos/segmentos sociais, constituindo-se em campo de luta pela ampliação de direitos. Essa concepção permite considerar o papel preponderante das classes sociais, da burocracia do Estado e, mais recentemente, de grupos sociais específicos na configuração, na consolidação e na ampliação de direitos civis, políticos e sociais.

Nessa perspectiva, as políticas focalizadas, de certo modo, deslocam a abordagem das desigualdades em termos de classe sociais (entre capitalistas e trabalhadores), para evidenciar a individualização ou a fragmentação da luta pela democratização do acesso à educação. Em outras palavras: verifica-se o deslocamento da abordagem universalista para uma visão individualizada, quando se consideram as políticas públicas focalizadas como produtos concebidos e aplicados no âmbito de sociedades capitalistas e na medida em que fragmentam e individualizam o beneficiário do direito, muito embora sejam aparentemente concebidas ou defendidas como estratégia para a universalização de direitos.

Com efeito, o argumento de que as políticas focalizadas são estratégias para se chegar à universalização parte da perspectiva de que a sociedade capitalista apresenta variados graus de desigualdade, aliada ao reconhecimento da fragilidade e da insuficiência das políticas públicas universalistas. Nesse sentido, Cury (2005, p.15) assinala que:

*[...] essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou*



*religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.*

Segundo esse entendimento, as diferentes desigualdades e as formas de exclusão da sociedade capitalista permitem considerar as políticas, focalizadas sob a perspectiva da especificação de direitos, como uma estratégia de universalização na medida em que se voltam “para a focalização em determinados grupos marcados por uma diferença específica” (CURY, 2005, p. 15), que não são ou não foram atingidos pelas políticas universalistas:

*[...] a situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado (CURY, 2005, p.15).*

É importante observar que a defesa da conveniência e da propriedade das políticas focalizadas não descarta a continuidade ou a simultaneidade das políticas universalistas. Contudo, se as de cunho universalista falharam ou são reconhecidas como insuficientes - o que leva a crer que as políticas focalizadas teriam mais sucesso -, quando as bases da sociedade capitalista em que ambas são, ou foram engendradas, continuam as mesmas? Como é possível garantir que as políticas focalizadas não fiquem apenas no plano formal, sem efetivação, especialmente quando se considera que as formas de exclusão surgem como herança social e cultural do modo de colonização brasileira e do modo de instalação do capitalismo no país? Com o propósito de justificar a adoção de políticas focalizadas, Cury (2005, p.24) considera que:

*[...] As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim, ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Além disso, compreendida a melhor escolaridade elas atendem à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada e com isso ancoram em uma base maior de*



*inteligência o desenvolvimento científico e tecnológico do país.*

Em uma perspectiva crítica, essa afirmação soa como algo concebível apenas no plano ideal, pois o modo de produção capitalista sempre dependeu da existência de segmentos sociais mais frágeis. Assim foi na Roma Antiga, quando se escravizou a população branca de povos conquistados pelo império; na Idade Média, por intermédio da servidão instituída pelo feudalismo; no período de expansão marítima e do mercantilismo, com a escravidão de negros e índios; na fase de domínio do capitalismo, com os trabalhadores.

No entanto, não se pode afirmar que as políticas universalistas falharam completamente, visto que, historicamente, foram responsáveis pelo estado atual de conquista de direitos fundamentais. Nesse sentido, o estudo das políticas focalizadas não pode ser considerado a partir de uma perspectiva reducionista, sem levar em conta o quadro geral em que essas políticas foram ou estão sendo engendradas. Não se pode perder de vista o contexto histórico em que elas foram introduzidas no Brasil, ou seja, o momento de retomada dos princípios do liberalismo, convertido em neoliberalismo, compreendido como “[...] um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal” (SILVA, 1994, p. 16).

### **O contexto histórico das políticas focalizadas no Brasil: o PROUNI**

A análise das iniciativas das políticas educacionais focalizadas no Brasil não pode ser dissociada da conjuntura das políticas educacionais como um todo, no qual prevalece a hegemonia das ideias liberais. É necessário considerá-las, por exemplo, sob a ótica da intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional. A estratégia ainda é a mesma do liberalismo inicial: a educação como forma de ascensão social e democratização de oportunidades.

A construção da hegemonia liberal não se limita à educação, como bem lembra Silva (1994), mas não se pode ignorar o papel estratégico que a educação desempenha no projeto neoliberal: de educar para o trabalho e para a competitividade; atuar em favor do capital, ampliando o mercado consumidor (a educação gera trabalho, consumo e conduz à cidadania, que se limita a tornar-se consumidor); produzir estabilidade política que garanta a governabilidade (controle social); transmitir “[...] ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (SILVA, 1994, p. 12).

*Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e ceda lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, **qualidade**, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade. (SILVA, 1994, p. 14, destaque do autor).*





Tem-se, assim, um quadro em que todos os esforços neoconservadores e neoliberais são dirigidos para “[...] a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p.13-14), e é justamente nesse espaço em que se dá a redefinição do conceito de igualdade e de cidadania.

Nessa perspectiva, o cenário no Brasil, a partir da década de 1990, foi de retomada dos princípios liberais, com uma nova leitura das velhas bases: trabalho como mercadoria e centralidade do mercado, dentre outras. Essa nova conjuntura propagou ideias, como a precarização das relações de trabalho (na defesa da desregulamentação), a globalização como algo irreversível e a competitividade como combustível que faz o mercado de consumo se movimentar.

Na política educacional, ocorre o que Frigotto (1994, p. 19) denomina de efeitos do economicismo, evidenciados no “[...] contexto da crise do Estado de Bem – Estar ou do modelo fordista de regulação social” e construído a partir dos seguintes pressupostos: as novas demandas educacionais são ditadas por organismos internacionais, lastreadas em categorias como “[...] sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 1994, p. 20), o que equivale a uma redefinição de teoria do capital humano; a defesa de teses que apregoam o fim da sociedade do trabalho e a perda da centralidade do trabalho “[...] como categoria de análise das relações sociais” (FRIGOTTO, 1994, p. 20).

Em termos práticos, essas ideias conduzem a atual situação no ensino superior brasileiro: expansão da privatização, incentivada por isenções e incentivos fiscais, que têm como efeito direto a redução da arrecadação, a qual, por sua vez, inviabiliza os investimentos por parte do Estado, refletindo na estagnação do ensino público. Esse quadro afina-se com a proposta de redução da atuação do Estado, devolvendo ao indivíduo o poder de decisão econômica, bem como a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso, visto que as oportunidades são dadas pelo mercado a todos. Adam Smith (2003) já considerava a educação como responsabilidade do Estado e também do indivíduo, e que, por isso, deveria ser livre à iniciativa privada, principalmente no ensino superior. A lição, portanto, não é nova.

Efetivamente, as iniciativas em favor da instalação de políticas públicas focalizadas iniciaram-se no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente em 1996, no cenário mais amplo das mudanças que atingiram o campo educacional. A partir de então, o assunto entrou na pauta de discussão em todos os campos, inclusive no educacional. O PROUNI é expressão dessa mudança, tendo sido concebido na gestão do presidente Luís



Inácio Lula da Silva, com a intenção de proporcionar o acesso da população de baixa renda ao estudo universitário. Foi instituído inicialmente pela Medida Provisória nº. 213, de 10 de setembro de 2004, e depois pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. A rigor, constitui-se em uma modalidade de renúncia fiscal por parte do Estado. A fórmula é simples: as instituições de ensino superior, em troca de isenção de tributos federais, obrigam-se a oferecer bolsas de estudos (integrais e parciais) destinadas a grupos sociais específicos em cursos de graduação e sequenciais (BRASIL, 2007).<sup>3</sup>

Dentre os grupos específicos beneficiados pelo PROUNI, estão aqueles pertencentes às classes sociais economicamente vulneráveis, identificados pela renda familiar *per capita* de até 1,5 e até 3 salários mínimos para concessão de bolsa integral e parcial, respectivamente. E ainda bolsa de 25% para estudantes com renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos. Além disso, reserva bolsas aos portadores de deficiência e aos que se autodeclararam pretos, pardos ou índios (BRASIL, 2007).<sup>4</sup>

O programa foi negociado pelo Governo Federal com entidades representantes dos estabelecimentos particulares, como o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP); Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU) e o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC), dentre outras.

A partir do diálogo com essas organizações, foram introduzidas mudanças importantes em relação ao projeto inicial: a inclusão de bolsas parciais; o acesso do aluno oriundo da rede privada, desde que tenha cursado o ensino médio como bolsista integral; o acesso dos professores da rede pública somente aos cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica; a responsabilidade legal do beneficiário do PROUNI pela veracidade e autenticidade das informações sociais e econômicas por ele prestadas; o restabelecimento do processo seletivo para ingresso no programa; a possibilidade de o aluno beneficiado realizar trabalho voluntário; a possibilidade de transição de regime jurídico de associação beneficente de assistência social

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 22 ago. 2007. As instituições particulares que aderem ao Programa recebem em contrapartida a isenção de Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), de Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS). Ver Cadernos ABMES 13. Brasília: ABMES, 2004.

<sup>4</sup> O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos negros, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE. Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.



para sociedade com finalidade lucrativa, com pagamento gradual da quota patronal em cinco anos; a exclusão do curso do programa somente após três e não um ciclo e de avaliação insuficiente; o restabelecimento do certificado de assistência social às instituições que aderissem ao programa; a não penalização da instituição que não conseguir número de alunos nas condições estabelecidas, dentre outras (BRASIL, 2005). Apesar de não terem todas as reivindicações atendidas, as instituições particulares de ensino superior festejaram a iniciativa do Governo Federal:

*Erradamente, algumas pessoas, por preconceito, insistem em tributar o ensino privado e, por consequência, aumentar o custo do valor da mensalidade escolar, atingindo assim o contribuinte.*

*O Programa tem o mérito de desonerar tributos de um setor que exerce função fundamental, que é o de ministrar o ensino. Curiosamente, um governo de esquerda teve a capacidade de enxergar o óbvio. Aliás, o ensino não deveria ser tributado em nenhum nível, ainda que seja pela via de isenção (BRASIL, 2004, p. 12).*

Sob a perspectiva teórica adotada, o PROUNI instituiu um sistema de *vouchers*, ou vales-educação, ao estabelecer subsídios outorgados pelo Estado para financiar a matrícula em escolas privadas, escolhidas pelo aluno/consumidor dentre as possibilidades ofertadas pelo mercado. Esses subsídios assumem a forma de isenção de impostos, com intenção de ampliar a concorrência e permitir/facilitar o acesso à educação a segmentos economicamente vulneráveis, ao mesmo tempo em que responde à ociosidade de vagas existente no setor privado, o qual reclama auxílio governamental e reivindica a primazia no manejo dos fundos públicos (FRIEDMAN, 1998).

O sistema de vales educacionais não é novo. Foi proposto por Adam Smith (2003) e retomado por Friedman (1988), seguindo a lógica do mercado aplicada à educação, sob o argumento de que o Estado se mostrou ineficiente para gerir os recursos, falhando onde a iniciativa privada é mais eficiente. De tal modo, mais sensato e apropriado seria que o Estado abandonasse o campo da educação, deixando destinar recursos para a educação pública, passando-os às famílias para escolher dentre as possibilidades oferecidas no mercado educacional, ainda que sob a forma indireta de isenções tributárias.

Friedman (1988) argumentava que a nacionalização e os efeitos laterais (ou monopólio técnico) da esfera pública são ainda menos compreensíveis e defensáveis na educação superior:



*Nos níveis mais baixos de ensino, há uma concordância considerável, quase unanimidade, quanto ao conteúdo apropriado de um programa de educacional para os cidadãos de uma democracia. Nos níveis seguintes, a área de concordância diminui cada vez mais. [...] A falta de concordância é tal, nesta área, que já permite levantar dúvidas sobre a conveniência da subvenção à instrução neste nível; e é bastante grande para impedir qualquer tentativa de defesa na nacionalização na base da criação de um conjunto comum de valores. Não se pode levantar a questão do monopólio técnico neste nível, devido às distâncias que os indivíduos são obrigados a percorrer para freqüentar instituições de nível superior (FRIEDMAN, 1988, p. 91).*

Friedman (1988) defendia, então, que o governo faria melhor se dirigisse a subvenção não às instituições, mas aos indivíduos “[...] para ser utilizada em instituições de sua própria escolha, com a única condição de que sejam do tipo e natureza convenientes”. Do mesmo modo, defende que as escolas públicas que continuassem funcionando deveriam cobrar anuidades de seus alunos, “que cobrissem os custos educacionais” e também como modo de consolidar a competição (FRIEDMAN, 1988, p. 92). Conforme se observa, os argumentos em favor dessa estratégia são os mesmos apresentados desde Adam Smith (2003), ou seja, o aumento da oferta de vagas no segmento privado – o estímulo à competição faria com que a qualidade e os valores das mensalidades diminuíssem, bem como reduziria o papel do Estado.

A privatização do ensino superior no Brasil é retratada apropriadamente por Pacheco; Ristoff (2004), quando afirmam que:

*A privatização do sistema brasileiro, apesar de sua anomalia no contexto mundial, é uma realidade que precisa ser considerada. Como ela evidentemente foi construída por uma política de governos e de homens, ela pode evidentemente ser desconstruída e revista por outra política de governos e homens. A privatização herdada dos últimos anos resultou de uma política que teve sublinhado em seu dicionário os termos **desregulamentação e downsizing**, dois dos baluartes da política neoliberal e que, como sabemos se traduziram fundamentalmente na abertura livre para o mercado e no encolhimento da presença do Estado. [...] É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas, em 2002, entre os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela McDonalds [...]. Argumentam também os críticos que o setor recolhe pouco aos cofres públicos, apesar do grande volume de recursos envolvidos, algo em*



*torno de 200 milhões de reais/ano, menos de um quarto do valor que o Fies repassa a elas. Estaria ocorrendo, portanto, uma renúncia fiscal em torno de 839 milhões/ reais ano, pelos níveis diferenciados de renúncia. Segundo declaração do secretário executivo do Ministério da Educação, em 4 de maio de 2004, à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 50% das IES privadas não recolhem nada de impostos; 35% pagam somente o Programa de Integração Social (PIS) e apenas 15% declaram-se instituições com fins lucrativos, recolhendo todos os impostos (PACHECO; RISTOFF, 2004, p.10-11, destaques dos autores).*

Ora, não se pode negar a evidência da presença e a importância dessas estratégias de isenção em favor da iniciativa privada, principalmente quando se comparam dados da expansão do ensino superior no Brasil desde a década de 1990, ampliando significativamente o espaço de atuação da iniciativa privada. Tampouco há como se negar que esse tipo de estratégia encontra respaldo no receituário neoliberal para educação superior.

### **Considerações finais**

Para conhecer e discutir a eficiência das políticas públicas no campo da educação, sejam elas de natureza universalista ou focalizadas, é necessário levar em conta a estrutura da sociedade em que seus respectivos processos de construção foram engendrados. Nesse sentido, na reflexão sobre a eficiência das políticas públicas focalizadas recentemente adotadas no Brasil, não se pode ignorar a força do capital e de como ele se insinua nos processos e nas práticas sociais, de modo a garantir a manutenção de sua hegemonia.

A defesa irrefletida dos argumentos das políticas educacionais focalizadas pode conduzir a toda sorte de digressões e de arroubos traduzidos em linguagem sociológica, que somente fazem perpetuar as representações burguesas da desigualdade social.

Não se pode acreditar ingenuamente que tais políticas sejam capazes de provocar uma mudança significativa na estrutura da sociedade. Afinal, não basta assegurar o acesso. É preciso garantir a permanência do aluno, o ensino de qualidade e a oportunidade de trabalho digno depois da formação obtida.

Tomadas irrefletidamente, as políticas focalizadas podem conduzir a tal equívoco, especialmente quando não se leva em consideração a realidade em que homens, mulheres, brancos, negros e índios vivem. Em outras palavras, propõe-se como fundamental questionar as condições de existência material das pessoas antes de alardear aos quatro cantos que as políticas focalizadas são capazes de resolver injustiças, chegando aonde as políticas universalistas não foram ou não são eficientes para chegar.



Não se pode perder de vista, nessa análise, que foram as transformações ocorridas nos modos de produção que propiciaram a separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola e entre trabalho manual e trabalho intelectual e, ainda, o surgimento de subdivisões decorrentes dos modos de exploração dos vários tipos de trabalho, o que implica considerar as relações de discriminação entre homens e mulheres, negros e brancos, dentre outras, conforme consideravam Max e Engels (2002). Em outros termos, é preciso considerar que as políticas focalizadas, assim como as políticas universalistas, são fenômenos históricos, próprios de um tipo específico de sociedade e das relações que se estabelecem entre os segmentos sociais e o Estado. Essa atitude crítica e reflexiva implica renunciar a concepções reducionistas, as quais advogam que determinados eventos podem, por si só, produzir um novo momento histórico, justamente quando o velho e o novo convivem nas transformações que acometem as trajetórias históricas. A compreensão de sua dinâmica não pode ser feita de modo fragmentado.

Colocando essas questões de forma crítica, será possível desvelar a complexidade da exclusão existente nas sociedades capitalistas, fugindo de análises superficiais e redutoras que, iluminadas pela novidade, querem fazer crer que o futuro das classes economicamente vulneráveis ou de grupos específicos estará assegurado mediante o acesso à educação superior, capaz de redimir, recuperar e/ou equiparar o capital cultural, o desenvolvimento intelectual e a ascensão social negados historicamente.

Nesse sentido, o PROUNI deve ser como parte de uma política educacional para o ensino superior no Brasil, tendo outras ações, tão ou mais importantes, voltadas inclusive à expansão e à democratização do acesso ao ensino público e gratuito. O programa não resume e não resolve sozinho problemas que as políticas universalistas não conseguiram resolver, principalmente se entendido como estratégia para a diminuição da atuação do Estado, justificado pela desarticulação do setor público e conseqüente ampliação da presença desqualificada da iniciativa privada, notadamente aquela que se apoia na mercantilização da educação. Até mesmo porque não basta garantir a oportunidade de acesso, mas sim a igualdade de oportunidades para educação superior de qualidade.

## Referências

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **ABMES Cadernos 13**. Brasília: ABMES, 2004.
- BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.



BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)> Acesso em: 22 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 05 de out. de 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 05 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/metodologia>> Acesso em: 25 ago. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2007.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.



MARINELLI, Célia Regina G. **O direito à educação no Brasil republicano.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito.** Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 22 p. – Série Documental. Textos para Discussão. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0314.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2007.

ROGER, Jacques. Cronologia e Introdução. In: **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Preliminares teóricos à análise do modo de presença do direito à educação nos textos constitucionais. **Comunicação apresentada ao GT Educação e História do 14º COLE,** Faculdade de Educação / UNICAMP. São Paulo: 2003.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.





## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, APREENSÃO DO SABER ESCOLAR E INCLUSÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

### INTELLECTUAL DISABILITY, SEIZING SCHOOL KNOWLEDGE AND INCLUSION: WHAT DO TEACHERS THINK?

Sônia Bertoni SOUSA<sup>1</sup>  
Maria da Piedade Resende da COSTA<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa trata de questões advindas da Educação Especial e caracteriza-se como de campo. Tem por objetivo analisar as expectativas manifestadas pelos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Uberlândia/MG que possuem alunos com deficiência intelectual, em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos na escola regular. Foram aplicados e analisados, ao todo, 131 questionários. Para a análise dos dados foram agrupadas as respostas a partir da predefinição de categorias de análise, e a interpretação qualitativa dos dados coletados foi feita utilizando-se a lógica de afastamento e aproximação ao objeto de estudo por meio da análise hermenêutico-dialética da realidade pesquisada. Para análise estatística, utilizou-se o teste Qui Quadrado. Os principais resultados apontam que a expectativa dos professores é que os alunos com deficiência intelectual se socializem e também aprendam o saber escolar; os professores concordam que esses educandos sejam incluídos na sala comum, desde que haja tanto mudanças estruturais e econômicas quanto de natureza comportamental, especialmente políticas. ° guisa de conclusão, pode-se inferir que somente a partir de uma resignificação da concepção de educação nas escolas públicas e, conseqüentemente, da construção de bases necessárias à transformação da atual organização escolar, no que se refere à estrutura de funcionamento, ao conhecimento, ao tempo e ao espaço escolar, será possível avançar e atender às expectativas dos professores em relação ao aluno com deficiência intelectual e à adoção de uma política pública, efetivamente, inclusiva.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora Adjunta da FAEFI/UFU. Uberlândia/MG. E-mail: [bertoni@ras.ufu.br](mailto:bertoni@ras.ufu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. São Carlos/SP. E-mail: [piedade@power.ufscar.br](mailto:piedade@power.ufscar.br)



**Palavras-chave:** *Educação Especial. Deficiência Intelectual. Inclusão. Professores. Atendimento Especial.*

**Abstract:** *This work considered as field research deals with issues related to Special Education. It aims to analyze the expectations expressed by core classroom teachers and special education teachers from public schools from Uberlândia / MG, who have students with intellectual disabilities, related to the school learning process and the inclusion of these students in regular schools. A total number of 131 questionnaires were administered and analyzed. For the data analyses the responses were grouped according to the analyses category predefinition, and the interpretation of qualitative data was made by using the logic of distance and closeness to the object of study through the analysis of the hermeneutic-dialectic reality. For statistical analysis the Chi Square was used. The main results show that disabled student teachers expected that students with intellectual disability learn both to socialize and to acquire school knowledge. The teachers agree that these students must be included in the core classrooms since there are not only structural and economic changes, but also behavioral, especially political. In conclusion, one can say that only from a reinterpretation of the concept of education in public schools and, consequently, the construction of bases for the transformation related to the current school organization, regarding the structure of operation, to knowledge, to school time and space you can move forward and meet the expectations of teachers on students with intellectual disabilities and the adoption of an effective inclusive public policy.*

**Keywords:** *Special education. Intellectual disability. Inclusion. Teacher. Special attendance.*

## **Introdução**

O tema central desta pesquisa é a relação entre deficiência intelectual, aprendizagem e inclusão na escola comum. Segundo a Associação Americana de Retardo Mental<sup>3</sup> - AARM, a deficiência intelectual é uma incapacidade originada antes da idade de 18 anos, caracterizada por limitações significativas,

---

<sup>3</sup> A Associação Americana de Retardo Mental - American Association on Mental Retardation (AAMR) passou recentemente a chamar-se Associação Americana de Desenvolvimento Intelectual e Desabilidades - **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** (AAIDD), e mudou-se então a denominação pessoas com deficiência mental para pessoas com deficiência intelectual (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E DEFICIÊNCIAS, 2008).



tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas (AAIDD, 2008).

Segundo o documento Educação Inclusiva (BRASIL, 2005), é fato que o aluno com deficiência intelectual encontra dificuldades para construir conhecimento e demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente quando estuda em escolas com modelos conservadores de atuação pedagógica e gestão autoritária e centralizadora.

Segundo estudos realizados por Ferreira (2002), Camargo e Pássaro (2006) e Monteiro (2006), depoimentos de mães com filhos com deficiência intelectual revelam que estas esperam ansiosamente que seus filhos aprendam a ler e a escrever, pela importância dada à escrita na sociedade. Os pais que possuem filhos com deficiência intelectual esperam que, de alguma forma, a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a aprendizagem do saber escolar, sejam capazes de minimizar a deficiência de seus filhos, aproximando-os da “normalidade”. Entretanto, se o que se deseja é propiciar aos alunos com deficiência intelectual uma educação identificada com suas necessidades, respeitando seus limites e explorando suas possibilidades, é importante compreender qual é a relação que eles estabelecem com os saberes, uma vez que apresentam, como característica peculiar, a limitação cognitiva.

Considerando que a administração das aprendizagens escolares tem suas bases nos princípios liberais da meritocracia e se articula a uma lógica mercadológica de custo/benefício (GARCIA, 2004), defender a ideia de propor conteúdos diferenciados para os alunos com deficiência e sem deficiência não implica propor uma restrição dos conteúdos a serem ministrados, mas organizar o currículo (re)vedo as metodologias, as estratégias de ensino e as aprendizagens, de tal forma que possam ser úteis para a vida desses alunos.

A inclusão é entendida, neste estudo, como uma forma de inserção dos excluídos sociais e não somente das pessoas com deficiência. Além disso, ela já pode ser tratada criticamente, pressupondo a adoção de um novo paradigma, uma nova forma de compreender o mundo, a escola e a própria sociedade. É um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente afeta as minorias e tem sido levado à frente por grupos que visam à conquista do direito ao acesso e aos recursos e serviços da sociedade (MENDES, 2003).

Parte do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foi baseada na revisão de literatura de pesquisas voltadas para o conhecimento da situação educacional, da aprendizagem e da inclusão de alunos com deficiência intelectual, com a finalidade de identificar inicialmente se a produção acerca dessas temáticas responde à questão fundamental que deu origem a este estudo.



Entre os assuntos pesquisados na literatura, foi possível verificar temas como: ensino e aprendizagem; escola e formação de conceitos; aspectos médicos e clínicos; concepção de pais a respeito da deficiência intelectual e a escola; trabalho/profissionalização; avaliação motora; aprendizagem de esportes; jogo; diagnóstico da deficiência intelectual; formação, concepção e prática pedagógica de professores; representação social, sexualidade e deficiência intelectual; análise de instituições/programas de ensino, currículo funcional e deficiência intelectual; estudo de habilidades sociais e linguagem, treinamento e análise de comportamento de pessoas com deficiência intelectual.

As pesquisas elencaram pontos importantes como: os alunos com deficiência intelectual com comprometimento leve aprendem a ler e a escrever passando por fases semelhantes àquelas pelas quais passa a criança sem deficiência, porém com tempo diferente, no caso, um tempo maior; a aprendizagem deles, quando feita em sala regular, é superior, em relação à formação de conceitos, do que em sala especial; é preciso desmistificar que a pessoa com Síndrome de Down é incapaz de construir o conhecimento; os estudos pesquisados apontam que o aluno com deficiência intelectual leve consegue realizar operações simples e a escrita alfabética; é preciso respeitar e considerar as características individuais, idade cronológica, interesses, potencialidades e necessidades dos alunos, para que eles aprendam o saber escolar.

Em toda a literatura consultada, tanto na esfera da inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns quanto no que se relaciona com a aprendizagem, nenhum trabalho abordou a questão central que originou esta pesquisa.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as expectativas a respeito da inclusão e da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, entre professores tanto do ensino regular quanto do atendimento educacional especializado, em escolas comuns vinculadas ao serviço público.

Para atingir o objetivo geral, a presente pesquisa buscou especificamente identificar as expectativas dos professores do atendimento educacional especializado e da sala comum em relação à inclusão e à aprendizagem do saber escolar pelo aluno com deficiência intelectual.

Este estudo justifica-se na medida em que buscou destacar a realidade do ensino comum e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência intelectual, valorizando os discursos de professores que atuam diretamente com esses alunos em uma rede de ensino pública.



## Método

A pesquisa é de campo, de caráter analítico-crítico, pois se verificou o percentual das respostas, bem como se analisou o conteúdo das respostas.

Participaram da pesquisa 55 Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e 78 Professores da Sala Comum (PSC). Todos do ensino municipal de Uberlândia, Minas Gerais. Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram: ser professor do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual; ser professor da sala comum com alunos com deficiência intelectual matriculados e frequentando as aulas.

A coleta dos dados foi realizada nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, onde os professores selecionados exerciam suas funções.

Foi utilizado como instrumento um questionário que foi destinado aos professores do atendimento educacional especializado/ensino alternativo e professores da sala comum que possuem alunos com deficiência intelectual.

A população escolhida para este estudo foi composta por 13 unidades escolares de ensino fundamental que possuem o AEE. Dos 81 Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), retornaram 55 questionários respondidos, perfazendo um total de 67,90% da população; dos 211 Professores da Sala Comum (PSC) que possuíam alunos com deficiência intelectual, em 2007, obteve-se o retorno de 76 questionários, perfazendo um total de 36,01% da população alvo. Todos do gênero feminino, na faixa etária entre 25 e 56 anos, com formação basicamente em pedagogia e mais da metade com curso de especialização.

Elaborou-se um questionário piloto, a partir dos objetivos propostos, com questões abertas, que foi aplicado a um grupo de cinco professores com características semelhantes às dos participantes do estudo, ou seja, ser professor do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual; ser professor da sala comum com alunos com deficiência intelectual matriculados e frequentando as aulas do ensino municipal de Uberlândia. O questionário foi estruturado em três partes: a) Dados profissionais do participante da pesquisa; b) Dados referentes ao aluno com deficiência mental; c) Questões específicas relacionadas com a temática abordada.

Como resultado do processo, depois de constatar que se poderia obter um grande número de participantes, e as respostas abertas demandariam mais tempo para serem analisadas, optou-se por elaborar um novo instrumento, que seria aplicado ainda em caráter de teste, contendo, agora, questões fechadas com espaços para exposição de opiniões, caso isso fosse considerado relevante pelo informante.

O questionário definitivo utilizado na pesquisa constou de doze questões fechadas, mas deixando em aberto um espaço para livre escrita de opiniões



relacionadas. Essas questões foram construídas tomando como referência tanto as respostas obtidas no questionário inicial quanto o aprofundamento teórico realizado até então.

Para Chizzotti (1991), o questionário é um instrumento sistematicamente planejado para se obter as informações desejadas. Para elaborar um questionário de pesquisa é preciso saber quais são as informações que se procura, tomando como referência central o problema, o objetivo central da pesquisa e as formulações teórico-metodológicas com que se pretende confirmar as hipóteses.

Os questionários foram encaminhados para as escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia por meio dos pedagogos das escolas que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais, gentilmente, concordaram em ajudar no processo de coleta de dados.

Às professoras participantes da pesquisa, deu-se um prazo para a devolução dos questionários respondidos. Em algumas escolas foi necessário solicitar pessoalmente às professoras que respondessem o questionário, devido às dificuldades encontradas, em vários casos, para receber de volta o instrumento devidamente preenchido. Deu-se por encerrada, então, a coleta de dados.

### **Análise dos dados**

O processo de análise e interpretação dos dados coletados foi quantitativo-qualitativo. As questões, organizadas e distribuídas aleatoriamente no instrumento, foram estruturadas a partir da definição prévia de uma série de categorias de análise, várias das quais foram, inclusive, identificadas nas respostas dos professores inquiridos durante a elaboração do questionário piloto, e que foram, para este trabalho, denominadas de “Temas Específicos”.

Os temas específicos identificados foram os seguintes: 1. Deficiência intelectual; 2. Inclusão; 3. Escola; 4. Conteúdos/saberes escolares; 5. Teoria da aprendizagem; 6. Planejamento e Prática Pedagógica; 7. Escolarização.

As questões fechadas foram quantificadas e agrupadas por meio da obtenção de frequências relativas (%) dos grupos de PAEE e PSC, respectivamente. Já nas questões abertas e nas justificativas o percentual passa a ser pelo número de respostas apresentadas pelos participantes, dividindo as respostas em grupo um e grupo dois.

A partir da obtenção das frequências relativas dessas questões, uma parte da análise qualitativa dos dados foi realizada com auxílio do teste estatístico não-paramétrico denominado Qui Quadrado ( $X^2$ ), para proporções esperadas desiguais entre as diferentes populações pesquisadas (55 PAEE e 76 PSC), e do teste Qui Quadrado ( $X^2$ ), para proporções esperadas iguais entre as mesmas populações. O teste Qui Quadrado foi utilizado para análise de grupamento de ordem qualitativa.



O teste  $X^2$  é um teste não-paramétrico de associação entre variáveis independentes. O seu objetivo é verificar se a distribuição das frequências observadas se desvia significativamente das frequências esperadas. O  $X^2$  testa a associação entre variáveis, mas não permite obter qualquer evidência quanto à força ou sentido dessa inter-relação (PESTANA, 2003); daí a necessidade de proceder a outras formas de interpretação qualitativa de dados para complementar as informações fornecidas por ele.

A interpretação qualitativa dos dados coletados foi feita utilizando-se a lógica de afastamento e aproximação ao objeto de estudo por meio da análise hermenêutica-dialética da realidade (SEVERINO, 1986; HABERMAS, 1987).

Segundo Habermas (1987, p. 26, grifo do autor),

*A hermenêutica se refere a uma capacidadef (Vermogen) que adquirimos à medida que aprendemos a dominarf uma linguagem natural: à arte de compreender um sentido linguisticamente comunicável e, no caso de comunicações perturbadas, torná-lo inteligível. Compreensão do sentido se orienta para o conteúdo semântico do discurso, mas também para as significações fixadas por escrito ou em sistemas de símbolos não-lingüísticos, na medida em que eles, em princípio, podem ser recolhidosf (eingeholt) em discursos.*

O método dialético, de acordo com Lefébvre (1983, p. 238),

*Busca penetrar, sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio, naquilo que já tende para seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial. A conexão lógica (dialética) das idéias reproduz (reflete), cada vez mais profundamente, a conexão das coisas.*

Portanto, as respostas e as formações discursivas dos participantes da pesquisa foram analisadas e interpretadas buscando compreender seu significado simbólico para além das aparências, detectando o dito de cada resposta e também desvelando o oculto, com a finalidade, hermenêutica, de desvendar e compreender dialeticamente como os discursos se manifestam em um determinado fenômeno. “Hermenêutica porque a capacidade humano-social depende dos resultados das análises e das interpretações, na busca de uma existência humana produtora não somente de bens materiais, mas também de subjetividade” (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 49), e Dialética como método que mostra que toda formação discursiva denota as condições e as contradições



relacionadas com as condições materiais de existência do ser humano (LEFÉBVRE, 1983).

## **Resultados e discussão**

Os principais resultados nos mostram que, em relação ao conceito de deficiência intelectual, os PAEE (75%) se identificaram com o conceito três da AARM, que é um conceito de certa forma reducionista, por acabar rotulando e estigmatizando as pessoas com deficiência mental, uma vez que as considera com deficiência mental a partir da não realização de algumas funções, mas é o conceito que prevalece nos documentos oficiais brasileiros. Os PSC (78%) se identificaram com o conceito quatro, que trata a deficiência intelectual como uma condição determinada por variáveis orgânicas que interferem na capacidade intelectual dos indivíduos (AAIDD, 2008). Esta concepção, em geral, tem contribuído no âmbito da educação com a adoção de atitudes conformistas, complacentes, benevolentes e de abnegação por parte dos professores, as quais influenciam adversamente o desenvolvimento de indivíduos com necessidades especiais.

Nenhum dos grupos de professores apresentou um conceito hegemônico sobre inclusão. Constatou-se uma alta concentração de respostas, tanto nos PAEE (82%) quanto nos PSC (78%), relacionadas com a ideia de que a inclusão do aluno com deficiência intelectual é possível, sempre que sejam promovidas tanto mudanças estruturais e econômicas quanto de natureza comportamental, especialmente políticas.

Os dois grupos de professores pesquisados concordam, de forma significativa, que o aluno com deficiência intelectual deve, sim, ir à escola, e as principais justificativas apresentadas por eles indicam que esses alunos devem ir à escola por algum motivo: para socializar, por direito, para acabar o preconceito, para aprender, para desenvolver alguma habilidade. Estas justificativas, pelos dados estatísticos, podem ser consideradas hegemônicas somente no grupo dos PAEE (76%), o que quer dizer que as outras justificativas apresentadas, que são condicionadas às condições orgânicas e inerentes ao sujeito com deficiência intelectual, foram significativas para os PSC (48%), apesar de não terem sido majoritárias.

Prevaleceu de forma hegemônica, para os dois grupos de professores (74% e 82%), que a função social da escola é propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo e agente de transformações necessárias, para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário (MÉSZÁROS, 2005).

No que se refere ao conteúdo/saber escolar, predominou, em ambos os grupos, a opinião de que o aluno com deficiência mental aprende parcialmente os conteúdos ensinados em sala de aula (68% e 58%).





A maioria das respostas apresentadas pelos PAEE (82%) mostrou que a diferença na forma de aprender entre o aluno com deficiência intelectual e aquele que não possui deficiência intelectual pode ser encontrada nas condições inerentes à escola, como a organização, os métodos e os recursos nela utilizados. Para a maioria dos PSC (78%), talvez em concordância com a concepção organicista de deficiência intelectual que defendem, esta diferença encontra-se nas condições inerentes ao sujeito, como o grau de comprometimento orgânico de suas funções mentais, a lentidão e pouca memória para a aprendizagem.

Nem os PAEE nem os PSC demonstraram uma opinião hegemônica quando analisam a possibilidade dos alunos com deficiência intelectual terem que aprender ou não os mesmos conteúdos ensinados para os alunos sem deficiência intelectual.

Quando inquiridos a respeito das teorias de aprendizagem que utilizam para ensinar os alunos com deficiência intelectual, prevaleceu entre os PAEE (68%) a teoria histórico-cultural de Vigotski; e para os PSC (68%), prevaleceu a teoria interacionista-construtivista de Piaget. Entretanto, ao tratar a questão do planejamento pedagógico, os PAEE disseram aplicar, com maior porcentagem (64%), os princípios pedagógicos da teoria de Piaget e, em seguida, os de outras teorias, incluindo a vigotskiana, enquanto os PSC afirmaram que priorizam, ao planejar, os fundamentos da teoria comportamental (68%) e, em seguida, da teoria interacionista-construtivista. Finalmente, em relação à efetivação de suas práticas pedagógicas, prevalecem em ambos os grupos de professores considerarem todas as teorias mencionadas. Essa situação parece mostrar, além de falta de consenso a respeito das opções teóricas que devem nortear o ensino com alunos com deficiência intelectual, uma falta de compreensão ampliada, por parte dos professores, sobre as características mais específicas e as diferenças, inclusive epistemológicas, de cada um dos modelos teóricos das teorias da aprendizagem que estão sendo utilizadas para ensinar o aluno com deficiência intelectual (MANZINI, 2007)

Quanto à escolarização, a expectativa, tanto dos PAEE (86%) quanto dos PSC (78%), é de que o aluno com deficiência intelectual aprenda o saber escolar e também se socialize (STANBACK, 2002).

## **Considerações Finais**

À guisa de considerações finais pode-se afirmar, por um lado, que ao tratar os discursos dos PAEE e dos PSC, observou-se que são dois grupos diferentes de professores, na medida em que foram encontradas diferenças no padrão de respostas apresentadas no decorrer das análises feitas a partir dos questionários aplicados nesta pesquisa.



Pôde-se observar, também, que a maioria dos PAEE parece conhecer um pouco mais sobre o tema deficiência mental e inclusão do que os PSC, bem como apresentam uma visão, de certa forma, mais crítica e otimista a respeito desse assunto. Isso talvez seja pelo fato dos PAEE estarem sempre em processo de formação continuada na área da Educação Especial, o que não ocorre com tanta frequência com os PSC. Vale lembrar que essas considerações não correspondem à totalidade dos profissionais do AEE, o que implica a necessidade de investimento em formação continuada também desses profissionais.

Constatou-se, ainda, que os dois grupos de professores reconhecem a existência de diferentes teorias de aprendizagem, mas nenhum deles apresenta um referencial teórico consistente para subsidiar seu trabalho pedagógico na realidade concreta, diante da presença de certo “relativismo” epistemológico no que se refere às teorias utilizadas, assim como nos princípios pedagógicos que orientam seus planejamentos e práticas pedagógicas, aspecto que, de certa forma, contraria pressupostos importantes para a melhoria da qualidade de ensino nesse setor.

A formação dos professores é um ponto fundamental de reflexões para caminhar rumo a uma educação inclusiva, e as lacunas detectadas na formação dos professores da rede municipal de Uberlândia precisam ser consideradas. Não se deve negar as contribuições que sua participação em cursos de formação trouxe, mas é preciso buscar formas de superar as lacunas ainda existentes. Essas questões aqui levantadas podem servir também para dar início a outras pesquisas.

Por outro lado, tal como foi mencionado anteriormente, pode-se inferir que ambos os grupos de professores esperam, de forma significativa, que os alunos com deficiência intelectual sejam incluídos na sala comum, desde que haja mudança na estrutura escolar, vontade política, investimento financeiro e mudança de atitudes. Além disso, esses mesmos professores parecem desejar que os alunos com deficiência intelectual se socializem, mas também aprendam o saber escolar adquirindo conhecimentos para serem cidadãos conscientes, críticos, autônomos e agentes de transformações para um mundo mais justo e igualitário. Isso corresponde, de certa forma, às funções atribuídas à escola na educação inclusiva pelo discurso oficial expresso na Política Nacional de Inclusão, que visa a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, desenvolvendo a cidadania para conviver coletivamente, com autonomia, criticidade, liberdade, reconhecendo e valorizando a diversidade, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Diante disso, pode-se inferir que somente a partir de uma ressignificação da concepção de educação nas escolas do município e, conseqüentemente, da



construção de bases para a transformação da atual organização dessas escolas - no que se refere à sua estrutura e funcionamento, ao conhecimento, ao tempo e ao espaço escolar, ao número de alunos por sala, além da valorização do magistério em termos salariais e de condições efetivas para o trabalho e a formação profissional - será possível atender a parte das expectativas dos professores em relação ao aluno com deficiência mental, à aprendizagem e à adoção de uma política pública efetivamente inclusiva.

(Re)pensar e mudar o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar para além do modelo educacional dominante brasileiro conservador, seriado, disciplinar, com tempos iguais para aprender e ensinar, em salas superlotadas, caracteriza uma mudança de paradigma na educação e na escola e não simplesmente reparos institucionais.

Portanto, pode-se dizer que a inclusão é um desafio. É um valor social daí; tornar-se um desafio para todos. Considerando a história da Educação Especial do município de Uberlândia, bem como os limites, as possibilidades e as peculiaridades do aluno com deficiência intelectual e de todos os demais alunos, é possível vislumbrar a possibilidade de desafiar os professores da rede municipal de Uberlândia, bem como os demais profissionais das escolas e dirigentes da Secretaria de Educação, a implementar uma política de inclusão pensada em uma perspectiva crítica que advogue pela mudança de paradigma nas escolas municipais.

O momento atual vivido pela humanidade, ao mesmo tempo de crise e de avanços, em que a inclusão aflora com toda a sua magnitude nas conferências e tratados mundiais, pode ser o momento propício para se pensar nessa mudança.

Vive-se um conjunto de mutações que exigirá, no futuro, não só uma nova organização social, mas também uma nova definição do humano e do sujeito.

Diante de tudo isso, independentemente do movimento social constituído na luta pela inclusão escolar ser concretizado ou não nas escolas do município de Uberlândia, assim como nas demais escolas brasileiras ou de qualquer outro país, espera-se que o conhecimento produzido a esse respeito, bem como a revisão constante das concepções e práticas da escola oficial, sirvam, pelo menos, como mecanismos de reflexão sistemática e de busca de caminhos para a promoção da transformação social e educacional, como possibilidade de se propor gestão e promover um futuro melhor para toda a humanidade, sem distinção de condições físicas e mentais, cor, raça, opção sexual e condição socioeconômica, dentre outras possíveis formas de discriminação e preconceito existentes.



## Referências

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. What's New?. 2008. Disponível em: <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAMARGO, E. A. A; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 122 – 138.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

LEFÉBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MANZINI, E. J. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. In: **Ensaio Pedagógico**. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 77 – 84.

MENDES, E. G. **Construindo uma agenda de pesquisas sobre inclusão**. Mimeo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Bontempo, 2005.



MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especial. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 98 – 103.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. 2001. 402f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de dados para ciências sociais**. A complementaridade do SPSS. 3 ed. Portugal: Sílabo Lisboa, 2003.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

STAINBACK, S. Reflexões sobre a diversidade na educação: raízes do movimento de inclusão. **Pátio Revista Pedagógica**, ano v, n. 20, p. 15-17, fev/abr. 2002.



## O ENSINO DE LIBRAS EM UMA DIRETORIA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO<sup>1</sup>

### LIBRAS TEACHING IN A REGIONAL BOARD OF EDUCATION IN SÃO PAULO STATE

Marcelo Henrique BASTOS<sup>2</sup>  
Tárcia Regina da Silveira DIAS<sup>3</sup>

**Resumo:** Considerando a atual política educacional, a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, que prevê a presença da língua de sinais nos contextos educacionais, a proposta deste estudo é descrever e analisar a implementação de um curso de Libras para professores de uma Diretoria Regional de Ensino do interior do estado de São Paulo, Brasil. Para isso foram entrevistados: a coordenadora do curso de Libras, uma professora surda e uma professora ouvinte fluente em Libras, que ministraram o curso, e 11 professores que o frequentaram. Foram elaborados três roteiros para as entrevistas, as quais foram gravadas em um aparelho mp3 e posteriormente transcritas. Nos resultados, observou-se que o curso oferecido pela Diretoria Regional de Ensino tem o intuito de oferecer qualificação aos professores da rede que trabalham com alunos surdos. A professora surda e a professora fluente em Libras demonstraram competência para ministrarem esse curso. A professora relatou que a presença do professor surdo possibilita uma imagem positiva para o aluno surdo, o reconhecimento de sua história e cultura, e um curso de mais qualidade. O curso, entretanto, não alterou a visão clínico-terapêutica da surdez para os professores que o frequentaram. A Libras é vista por muitos como uma linguagem, pois não há uma visão clara da diferença entre os termos língua e linguagem. Pelos relatos, os professores ouvintes que fizeram o curso passaram a interagir com os alunos surdos no contexto escolar, ou seja, houve a possibilidade de uma comunicação básica. Concluiu-se que o curso de Libras é o início de um caminho para olhar a surdez sob o enfoque da diferença, dentro da perspectiva socioantropológica, e aprimorar o ensino do aluno surdo na escola pública.

---

<sup>1</sup> Estudo realizado com o Apoio do Governo do Estado de São Paulo, Bolsa SEE/SP.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda e Professor da Rede Estadual/SP.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências pela USP/SP, Professora-Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.



**Palavras-chave:** Surdez. Educação da Pessoa Surda. Ensino de Libras.

**Abstract:** Concerning the current educational policy, Libras (Brazilian Language of Signs) and its law establishment by the Lawsuit 5.626/05 which establishes the presence of sign language in educational contexts, this research aims at describing and analyzing the deployment of Libras teaching for teachers in a Regional Teaching Board, in the countryside of São Paulo state in Brazil. In order to collect the data we have interviewed: a coordinator of a Libras course, a deaf teacher and a fluent Libras teacher, both of whom teach the course, and 11 teachers who attended it. Three previous sketches for the interviews were recorded on an mp3 player and later transcribed for the analyses. As the outcome, the research has shown that the course offered by the Regional Teaching Board intends to offer qualification to teachers who work with deaf students. The deaf teacher and the fluent Libras teacher have shown capacity to teach the course. The fluent Libras teacher has reported that the presence of a deaf teacher provides the deaf students with a positive image, the acknowledgment of his/her background and culture and a more qualified course. The course has not altered the clinical therapeutical view of deafness for the teachers who attended it. Libras is considered by many as a language, because there is not a clear difference between langue (language) and parole (speech). Through the reports, the teachers attending the course claim that they started interacting with these students in the school context, that is, it enabled them to have a basic communication. It has been concluded that the Libras course is a new way of viewing deafness through the difference focus, within the social anthropological perspective and as a way to improve the teaching quality of deaf students in public schools.

**Keywords:** Deafness. Deaf people education. Libras teaching.

## **Introdução**

Por um lado, é indiscutível que o processo de inclusão do aluno surdo no contexto escolar tenha se tornado uma realidade, mas, por outro lado, a instituição escolar não tem oferecido um atendimento adequado a esses sujeitos, caracterizando um processo de exclusão dentro da inclusão. (SKLIAR, 1999a).

Conforme relata Bastos (2009, p. 12), esse atendimento

*[...] percorre o caminho da indignação, pela falta de preparo dos profissionais da educação, até chegar ao ponto crucial: a invisibilidade da diferença, momento este em que o aluno é relegado ao segundo plano na conjuntura escolar ou, quando muito, há uma tentativa de aproximá-lo do mundo ouvinte.*



É necessário que os profissionais da educação reflitam a respeito do novo momento educacional, ou seja, a incorporação das diferenças nas classes regulares, que exige a reorganização institucional e um planejamento eficiente para o atendimento de todos.

Diversas leis, como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garantem o direito subjetivo de todos os alunos participarem em classes regulares, contudo, o cenário encontrado ainda não atende as especificidades de uma educação para todos. Para Mendes (2002, p. 76), “não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidades de escolhas ou qualidade de serviços”.

O fato é que ainda falta preparo dos profissionais envolvidos no processo educacional e isso tem causado o emprego de procedimentos inadequados à realidade dos alunos surdos. A maioria das práticas pedagógicas continuam dentro do enfoque reabilitador, ou seja, clínico e terapêutico, onde se privilegia o treinamento da fala e auditivo, propondo a imposição da língua oral ao aluno surdo (PEDROSO, 2006). Como afirmado por Sá (2002, p. 58): “O Oralismo impõe a língua na modalidade oral, objetivando integrar o surdo na cultura ouvinte e o afastar da cultura surda”.

Diante dessas considerações, a visão clínico-terapêutica precisa ser superada para que o aluno surdo possa desenvolver-se intelectual e socialmente. O desenvolvimento social e intelectual do aluno surdo requer mudanças de conceitos e atitudes. É preciso compreender a surdez como diferença e não como deficiência.

Desde 2002 a Lei n.º 10.436 - Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais) (BRASIL, 2002) considera a Libras a primeira língua do surdo. Essa lei foi regulamentada em 2005 por meio do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005).

Para Cruz (2007), tanto a Lei de Libras (10.436/02) quanto o Decreto (5.626/05) estão afinados com o referencial socioantropológico, posto que reconhecem uma língua própria para se interagir com o surdo em sua diferença.

Segundo o referencial socioantropológico, a interação dos surdos se realiza por meio de experiências visuais, conforme destacado na literatura especializada (CRUZ, 2007; FERREIRA, 2003; SKLIAR, 2001; SKLIAR; LUNARDI, 2000; SACKS, 1998; QUADROS, 1997).

É importante considerar que a língua de sinais apresenta todas as características de um sistema linguístico que oportuniza aos usuários uma comunicação perfeita, pois apresenta estruturas e regras gramaticais próprias, na qual o visual e o espacial são predominantes no estabelecimento da interlocução (SACKS, 1998; QUADROS, 1997; BRITO, 1995).





Considerando o referencial socioantropológico, a legislação vigente e o contexto do sistema escolar, a proposta do estudo é descrever e analisar como têm sido implementadas as iniciativas para tornar presente a Libras nas escolas. Para tanto, foi analisada e descrita a experiência de uma Diretoria Regional de Ensino do interior de São Paulo que oferece curso de Libras ao quadro de professores. Essa Diretoria é responsável por 14 municípios e conta com 97 unidades escolares distribuídas em ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial.

A pesquisa foi descritiva com análise qualitativa, que se preocupa com “[...] a compreensão e interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas [...]” (GONSALVES, 2001, p. 68).

Para tal fim, foram entrevistados uma professora coordenadora do curso (PC - Diretoria de Ensino), dois profissionais que ministraram a capacitação (PS - professora surda e PF - professora fluente em Libras) e 11 professores que participaram da capacitação (P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 10, P 11 - professores da rede) e que atuam no ensino fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries) e também no ensino médio (1º ao 3º anos). A formação desses professores: Pedagogia, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Física, História e Geografia.

Os dados foram coletados entre dezembro de 2007 e junho de 2008. As entrevistas foram realizadas na Diretoria Regional de Ensino, nas escolas, com autorização dos diretores das respectivas unidades, e no Centro de Apoio ao Surdo (CAS). Seguiram um roteiro previamente elaborado. Foram transcritas e lidas e, a partir das respostas, foram analisados os conteúdos.

Inicialmente, serão apresentadas as características do curso de Libras, na perspectiva da coordenadora. Em seguida, o posicionamento da professora surda e da professora fluente em Libras que discorreram acerca da iniciativa de ministrar o curso a professores ouvintes. E, finalmente, serão discutidos os relatos dos professores da rede sobre as suas experiências no curso de Libras.

### **Dados dos relatos da coordenadora do curso**

A Diretoria, que ofereceu o curso, estabeleceu **os critérios**<sup>4</sup> para a seleção dos professores: somente os professores com alunos surdos em sala se matricularam.

*Eu estou dando preferência para professor que está lidando com aluno surdo naquele ano, porque a gente não pode atender a todos. Então, a gente deu preferência para o professor com aluno surdo na sala de aula. Então, nós estamos capacitando setenta professores, por curso (PC).*

---

<sup>4</sup> O tema discutido será destacado em negrito



O curso se compõe de **parte teórica e parte prática**, ou seja, não é apenas ensinar Libras, mas explicar ao professor por que aprender essa língua e quem é o aluno surdo, gerando uma aprendizagem significativa e transformadora da concepção de surdez prevalente nas interações sociais.

*[...] desde o início a gente dá toda uma base. [...] que é um aluno surdo, para a professora saber por que [...] a criança perde a audição. (PC).*

*[...] para ela conhecer um pouquinho o aparelho auditivo até, por exemplo, o que ele precisa para se manter dentro de uma escola. Na parte de [...], por exemplo, o vestuário, a cores, o alfabeto, tudo direitinho que ele precisa para lidar com o aluno surdo na classe de aula (PC).*

*Essa necessidade de formar o professor, a gente está vendo que está precisando mesmo, para o professor sentir mais seguro com a criança dentro da sala de aula (PC).*

A equipe de professores que ofereceu o curso na Diretoria Regional de Ensino é formada por uma professora surda e uma professora ouvinte fluente em Libras. O professor surdo é um agente educacional necessário, pois não se trata de apenas ensinar Libras, mas também abrir espaço para o professor conhecer o mundo do surdo e se expor a uma inversão de papéis na escola, ou seja, o surdo como professor e não como aquele aluno que tem sido sujeito à discriminação e ao descrédito social.

*[...] eu as busquei, porque eu sei que o currículo das duas é muito bom [...] A professora de surdos é professora nossa há muitos anos [...], conheço o trabalho dela. Então, a busca foi [...], por esse profissional. Profissional habilitado tem uma experiência muito grande em sala de aula com aluno surdo. Então, ela reúne todos os requisitos pra isso. Ela [...] tem [...] qualificação, ela tem anos com o aluno surdo, a experiência mesmo! Em sala de aula. Então, tudo que ela pode passar para o professor, ela consegue passar muito bem, [...] então, a gente fica muito segura, com as duas, com os dois profissionais (PC).*

No curso, o professor da rede experimenta um **novo tipo de interação com o surdo**, o surdo como professor. O trabalho com grupos excluídos passa necessariamente por uma mudança de concepção sobre a surdez e nada melhor do que a inversão de papéis do surdo na escola, isto é, o surdo, considerado minoria, passa a exercer a função de educador, e os ouvintes (professores da rede), o papel de alunos.



O professor fluente em Libras também é um elemento importante nessa abertura do mundo do surdo para os professores ouvintes, porque é ele quem irá mediar as interações entre o professor surdo e a estrutura educacional.

O professor ouvinte vai garantir a interlocução dos professores da rede com o professor surdo e ajudá-lo a criar condições de ensino mais significativas para esses seus colegas ouvintes. Nesse caso, a função de professora de surdos parece mais importante do que a de intérprete.

*Então ele tem que ser [...] habilitado, [...] ela tem o curso de intérprete [...] sempre foram elas, eu procuro as duas, porque elas são [...] bem dentro da formação que a gente precisa. [...] (PC).*

De acordo com o Coordenadora, esse corpo docente tem dado segurança para os professores da rede.

*[...] dá bastante segurança pro professor o curso (PC).*

Apesar da iniciativa dessa Diretoria em oferecer cursos para a capacitação de professores ouvintes em Libras, Pedroso (2006, p. 110) alerta que:

*[...] um curso de curta duração, não irá garantir a competência necessária para uma comunicação efetiva com os seus alunos surdos. Nesse caso, a interlocução entre alunos surdos e professores ouvintes poderá continuar precária e mediada por sinais isolados e desarticulados.*

Concluimos que um curso de curta duração é fundamental para o começo de uma inter-relação entre professores ouvintes e alunos surdos. Porém, é necessário a continuidade no curso para que esses docentes sejam capazes de se comunicarem com fluência. Trinta horas não são suficientes, embora acreditemos que essa ação seja o primeiro passo para uma educação de qualidade para o aluno surdo e para a formação do professor ouvinte.

### **Dados dos relatos da professora surda e da professora fluente em libras**

Quanto à **formação da equipe do curso de Libras**, professora surda e professora ouvinte fluente em Libras, a professora surda era formada em Pedagogia e instrutora de Libras. A professora fluente em Libras tinha Pedagogia com habilitação em Deficiência da Audiocomunicação, pós-graduação em Educação Especial, era professora de surdos e continuava seus estudos em



Intérprete Libras-Língua Portuguesa, nível superior, pelo Prolibras (MEC/ SEESP<sup>5</sup>, 2006<sup>a</sup>, p. 4) que é:

*Um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior ~ IES que têm por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, por meio de um exame nacional.*

Segundo o Decreto que regulamenta a Lei de Libras:

*A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham se constituído em língua de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, Art. 5 ).*

O Decreto também esclarece que:

*A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras/Língua Portuguesa ou em Letras: Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, Art. 4 ).*

No entanto, caso não haja profissionais com esse perfil, são aceitos docentes que sejam:

- professor de Libras, usuário dessa língua, com formação em curso de pós-graduação ou superior com certificado de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- instrutor de Libras, usuário dessa língua, com formação de nível médio, com certificado de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- professor ouvinte bilíngue: Libras-Língua Portuguesa com pós-graduação ou formação superior ou com certificado de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

---

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Especial.



Ao examinarmos a formação acadêmica de ambas as professoras, é possível admitir que formam uma equipe qualificada para a docência de Libras, pois estão dentro do perfil estabelecido pela legislação vigente.

Quanto à **capacitação de professores ouvintes**, para a professora surda, o curso de Libras oferecido a professores ouvintes da rede é muito importante, pois é uma oportunidade de aprenderem a se comunicar com alunos surdos. Acha difícil ministrar um curso mais aprofundado, pois o tempo é insuficiente e o professor ouvinte demora a se desenvolver. Além disso, o professor surdo aponta como a falta de comunicação é um empecilho para a aprendizagem do aluno surdo.

Essa ausência da comunicação é ressaltada por Tartuci (2005, p. 82-3), quando diz:

*[...] os problemas referem-se frequentemente à ausência de um território linguístico comum para professores e aluno, a busca de uma solução vem se orientando para a necessidade da entrada da língua de sinais na escola regular e para a experimentação de propostas educacionais bilíngues.*

É provável que a presença da língua de sinais no contexto escolar, proposta bilíngue de capacitação em Libras aos professores, supere muitos problemas encontrados na educação dessa minoria linguística.

Na visão de PF, o curso pode trazer uma reflexão para o educador quando este passa a conhecer a história e o processo educacional a que o surdo tem sido submetido ao longo dos anos. A professora trata a questão da comunicação, mas considera importante construir um novo olhar para a surdez, principalmente quanto a compreender a diferença entre ouvintes e surdos. Também argumenta sobre a importância em garantir uma formação adequada aos professores da rede, criando um novo cenário de atuação, ou seja, a articulação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, que ocupam o mesmo palco, a escola, mas se encontram desvinculados, sem uma ação conjunta. A esse respeito, Tartuci (2005, p. 79) salienta que:

*Os atos de ensinar e aprender são assumidos em um cenário ~ a sala de aula ~ e para tanto incorpora-se um papel, e assim é conduzido o ato. Ato que decorre do modo de atuação de cada um que, por sua vez, se articula aos papéis assumidos na sociedade. Ato que se vincula ao teatro da vida e ao teatro do sistema educacional, que se realiza e se configura num cenário chamado escola, onde se estruturam e se constituem diferentes atos. Assim sendo, alunos e professores são atores que participam do ato de uma dinâmica que implica em uma ação conjunta, conjunta no sentido de ser sempre mediada pelo*



*outro, ainda que, por vezes, essa não esteja explícita. O aprendizado de ser aluno e de ser professor assim, não é apenas um espaço de manutenção, é também de re-criação e se estabelece a partir de condições históricas e sociais.*

Acreditamos que PF, quando diz que o professor precisa sensibilizar-se, queira recriar a mediação e construir uma nova história para a educação de surdos, na qual professor e aluno possam atuar com respeito à dignidade humana, ou seja, dar condições para que se atenda à individualidade do sujeito.

Segundo relato de PS, a capacitação tem oferecido a condição de uma comunicação básica, pois os professores ouvintes ainda não apresentam fluência em Libras. Apesar dessa limitação, acredita que os professores começam a ter uma nova visão sobre surdez, que possivelmente ocasione o início do relacionamento professor - aluno e o conhecimento sobre o outro, o qual reivindica sua subjetividade e seu canal diferenciado de interlocução.

De acordo com Perlin e Quadros (2006, p.183), “a principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social de sua diferença, de seu ser outro, é o conhecimento”. Parece que o conhecimento foi adquirido pelos professores no processo de capacitação, quando PS afirma que: “Não é como no passado, ele já abriu a mente para isso”. Esse “não é como no passado” pode assinalar que os professores começam a observar o surdo como diferente, alguém que apresenta outra forma de se comunicar e de se identificar. O reconhecimento da diferença pode trazer a essa minoria linguística a condição de grupo caracterizado pela experiência visual (PERLIN; QUADROS, 2006).

Mesmo diante de uma relação mais próxima professor e aluno surdo, os relatos mostram que a interlocução ainda é restrita, indicando a necessidade de aprofundamento na capacitação dos professores (PS).

De acordo com PF, o fato de o professor cursar Libras contribui para uma nova relação com o aluno surdo, que começa a olhar de maneira diferente para esse educador, passa a existir interlocução e a relação muda. O contato diário aproxima o aluno surdo, que consegue ser “ouvido” e entendido. Nos intervalos, o aluno surdo procura o educador para conversar e tirar dúvidas. Por isso, na visão de PF, a capacitação oferecida aos professores ouvintes tem sido muito importante, independente da fluência final apresentada por eles.

Além da interação, os alunos surdos tornam-se mais interessados em seu processo de aprendizagem, visto que passam a procurar os professores que fizeram o curso de Libras para obter mais informações. De acordo com Dias, Pedroso, Rocha, Rocha (2006), a escola que oferece o ensino em Libras possibilita a aprendizagem dos alunos surdos.

Os relatos de PS e PF mostram posições relativamente distintas quanto



aos efeitos imediatos da capacitação. A primeira admite faltar muito para que a realidade educacional do surdo seja adequada. Para a segunda, o curso tem oferecido oportunidades de interação professor-aluno. Essa aparente discordância pode estar ligada ao fato de PS supor que a interlocução, o contexto escolar e as práticas pedagógicas ainda não estão apropriados para o aluno surdo. Os relatos de PF, contudo, revelam que a escola e as práticas pedagógicas dos professores ouvintes estão em processo de mudança e isso tem sido visto como importante para o aperfeiçoamento do atendimento ao surdo.

Podemos concluir, a partir dos relatos desses dois profissionais, que existe um ponto comum e importante na frequência do curso, ou seja, o professor passa a estabelecer uma comunicação, mesmo que limitada, e com isso inicia uma aproximação entre professores ouvintes e alunos surdos na escola regular.

PS considera a **oficialização da Libras** um fato de grande importância; entretanto, faz ressalvas quanto ao número de usuários da língua de sinais. Apesar do reconhecimento, a Libras ainda não está presente no cotidiano dos surdos. A respeito do processo de reconhecimento, Kauchakjes (2003, p. 63) assevera que:

*[...] embora a inscrição em leis e a implementação de políticas seja o resultado almejado pelos movimentos sociais que demandam direitos, isso não é suficiente, pois a garantia do seu exercício e de sua efetividade reside, principalmente, na mudança de valores e atitudes.*

A legalização e implementação de políticas significam o começo de uma batalha, pois, a construção de uma sociedade democrática, que respeita o outro e suas diferenças, não se faz pacificamente; há encontros, coerção, poder político, econômico e até mesmo ideológico (KAUCHAKJES, 2003). É provável que o relativamente reduzido número de pessoas que usa Libras nas escolas e em outros contextos sociais ainda decorra da influência dos grupos dominantes, que possuem valores e atitudes cristalizadas e desconhecem a língua de sinais e sua importância para a comunidade surda. Embora a situação pareça desfavorável aos surdos, Quadros (2005, p. 7-8) aponta que:

*[...] muitos surdos se apropriam da própria língua e fazem um movimento intenso para garantir seus direitos de acesso a ela. Os próprios surdos tomam a frente dos movimentos para reconhecimento legal. Os surdos reivindicam a presença de intérpretes de língua de sinais em diferentes espaços, incluindo os espaços de negociação com os ouvintes para pensarem e definirem aspectos relacionados com a vida dos surdos. Dessa forma, a autoria surda passa a ser representada em algumas instâncias delineando o período pós-colonialista [...].*



Apesar da dificuldade de negociação (linguística) com os ouvintes, os surdos estão cientes de que apenas os direitos legais não são suficientes para tirá-los da posição de colonizados. Sabem que é preciso se organizarem em movimentos para reivindicarem o uso de sua língua na sociedade ouvinte.

No entender de PF, o processo de oficialização da Libras foi um marco na história da educação do surdo porque, a partir desse reconhecimento, a língua de sinais passa a ser vista como a primeira língua do surdo e o português, na modalidade escrita, a segunda língua. Isso representa mais que um significado linguístico, indica a possibilidade de reconstrução e preservação da identidade surda.

Em sua fala, PF insiste que o país tem duas línguas e que, portanto, as pessoas que não sabem Libras devem aprender. PF reconhece a importância de o surdo adquirir as duas línguas e de negociar sobre o uso das mesmas. Parece ver a Libras como responsável pela (re) construção da história e da identidade surda e a Língua Portuguesa ponte para o acesso ao mundo ouvinte. Para Quadros (2005, p. 1-2):

*É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios surdos. Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas sim tornar possível a existência das línguas reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. E mais importante ainda, os surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na educação dos próprios surdos.*

As professoras (PS e PF) consideram que a oficialização da Libras garantem a sua legitimidade e pode auxiliar no seu uso e difusão. Entretanto, o cenário de conquistas de direitos poderá dar melhores frutos mediante a abertura de espaços para a aquisição das duas línguas.

Para PS e PF, o atual contexto educacional do aluno surdo necessita de mudanças, principalmente dar significado ao **currículo** organizado para esse grupo.

Para PS, é preciso ensinar o aluno surdo. Pela falta de domínio linguístico, o processo de ensino-aprendizagem desse aluno fica comprometido, porque não há acesso à informação e, por esse motivo, aparecem as dificuldades de compreensão e de interação social.

Diante dessas dificuldades educacionais e sociais, Cláudio, Dias e Pedrosa (2006, p. 82) argumentam que: “o processo educacional dos surdos [...] ainda se encontra muito distante de atingir os principais objetivos da educação, ou seja, favorecer o pleno desenvolvimento [...]”.





O argumento das referidas autoras está em consonância com o pensamento de PS, pois acreditam que o currículo do aluno surdo se mostra distante e inadequado para o pleno desenvolvimento desse educando. Para que o processo de desenvolvimento do aluno surdo ocorra de maneira apropriada, o currículo precisa ser organizado com a participação de agentes da comunidade surda e precisa ser considerada a especificidade desse grupo. Entretanto, o que predomina é um modelo curricular ouvinte, que não contempla as diferenças.

Talvez, por isso, o relato de PS queira evidenciar o sentido político subjacente ao currículo na reorganização da escola e preparação dos professores para lidar com o grupo minoritário dos surdos, nem sempre tarefa bem vista pelo grupo hegemônico que insiste na supremacia da língua oral na estrutura curricular. Para Dias (2006, p.55):

*[...] é preciso que a pedagogia, o currículo e a escola considerem a surdez como questão política e compreendam que a participação da comunidade surda cria as bases para a reorganização escolar e para superar os limites e ambiguidades na construção da inclusão escolar dos surdos na escola pública brasileira.*

Sem essa base política construída na luta e na participação da comunidade surda é bem provável que o currículo continue sem significado e, com isso, a tão sonhada escola inclusiva torne-se utopia, uma escola imaginária que não se concretiza nunca.

Na concepção de PF a implementação do currículo exige a presença do **intérprete**. A mediação do intérprete, entre a língua oral e a língua de sinais, é tratada como uma ação importante na apropriação do currículo pelo aluno surdo. Para Rosa (2003, p. 236):

*[...] o fato de as pessoas surdas apresentarem uma língua própria (a língua de sinais), nos leva a considerar como necessária a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) perante essas pessoas em muitas situações do cotidiano, na interação com os ouvintes.*

O intérprete é um mediador na interlocução entre o professor ouvinte e o surdo, que não consegue interagir com os ouvintes por falta de uma língua comum. O intérprete Libras-Língua Portuguesa passa a ser um elo entre os dois grupos. É importante, no entanto, que esse papel não se reduza à interpretação de mensagens; é necessário que se estabeleça uma parceria entre o professor regente e intérprete (PEDROSO, 2006; ROSA, 2003).



Mesmo sabendo da importância do intérprete na sala de aula, Pedroso (2006) chama a atenção para a formação adequada e ética desse profissional, de modo que a competência em sua função lhe permita estabelecer relações de parcerias e empreender negociações. De outra forma, o empenho para a mediação corre o risco de se transformar em disputa pelo poder.

Além disso, se o intérprete não for competente, o conteúdo interpretado pode manter uma visão oralista, conforme relata Franco (1999, p. 217): “[...] o currículo não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e sim de visões particulares de mundo [...] é nesse sentido que não podemos mais falar em currículo fora dos processos históricos e sociais”.

Segundo os relatos de PS e PF, ambas parecem conscientes da não neutralidade na transmissão do currículo. Acreditam que o acesso aos conteúdos escolares para o surdo se dará a partir do reconhecimento e da difusão da Libras, superando a subordinação à estrutura escolar ouvinte, essencial para uma educação mais justa e de qualidade.

### **Dados dos relatos dos professores da rede**

Em relação à **área de atuação**, os professores entrevistados, em sua maioria, cinco profissionais, possuem formação em Letras, Português-Ingês e uma em Português-Espanhol.

Há professores participantes, como P 1 e P 6, de outras áreas: Matemática, Geografia, História, Física e Pedagogia (apenas essa formação), dados que caracterizam uma amostra diversificada.

Quanto ao **tempo de exercício no magistério**, os dados mostram que a atuação na profissão varia de dois anos (tempo mínimo) até 35 anos (tempo máximo), uma amostra diversificada. Por essa faixa de atuação no magistério, é provável que as interações entre esses profissionais, durante o curso de Libras, tenham proporcionado trocas de experiências e de práticas pedagógicas que propiciaram, também, um aprendizado mútuo e um enriquecimento coletivo.

Nos relatos, a preocupação em conhecer Libras para lidar com as diferenças dentro da escola não se limita aos professores de áreas humanas. A necessidade de atender a todos os alunos na escola também se manifesta nos profissionais de ciências exatas, como, por exemplo, P 6 e P 11 que são formados, respectivamente, em matemática e física.

Esse dado sugere que a responsabilidade pela qualidade e acesso ao currículo escolar é interesse de docente de todas as áreas de conhecimento. Os professores precisam conhecer, adaptar-se às diferenças e criar contextos inclusivos dentro da escola.

De acordo com os relatos dos professores, **a surdez ainda é vista como uma deficiência**, uma dificuldade ou problema, como nos exemplos:



*P1 [...] sempre atendeu essa deficiência auditiva.*

*P3 Praticamente como uma deficiência.*

*P4 Então, surdez, em minha opinião, é uma dificuldade auditiva.*

*P5 No começo, eu via a surdez como algo muito estranho e tinha medo da surdez.*

*P6 A pessoa com surdez é uma pessoa normal [...], [...] não vejo como uma deficiência. Assim, de grau gravíssimo.*

*P7 Sei lá!... uma deficiência.*

*P 11 Então, acho que é uma barreira para o professor.*

Por esses depoimentos, vários professores apresentam um enfoque clínico-terapêutico sobre a surdez que, em alguns momentos, tentam dar um novo enunciado à surdez, mas voltam às metanarrativas que perpassam o tempo e o espaço (SKLIAR, 2001).

A esse respeito, Sá (2002) discute que há ainda forte manifestação da tradição médico-terapêutica na conceituação de surdez e na prática pedagógica, como considerado por Klein (2001, p. 76):

*Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade.*

Vale salientar que P1 valoriza a língua de sinais; entretanto, infantiliza o aluno surdo, quando se refere a ele como “menino”. O conceito de “menino” pode representar uma depreciação do surdo, posto que parece se referir à submissão e passividade das crianças em relação ao adulto. Com essa subordinação, o surdo passa a ser visto como uma eterna criança, incompleto para atuar na sociedade ouvinte.

Essas narrativas dentro da tradição médico-terapêutica geram situações de controle e de verdades absolutas em relação à surdez, as quais não incluem práticas compartilhadas pelos surdos e seus pares, ou seja, a experiência visual que é marcante no cotidiano do indivíduo surdo (TESKE, 2001).

Sobre a importância da experiência visual para o surdo, Perlin (2001, p. 56) afirma que: “[...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Entretanto, a visão dos professores está centrada em sua condição de ouvinte e falante, como considera Perlin (2001, p. 43): “o poder está nas mãos dos que ouvem e falam [...]”.

Apenas um professor não vê a surdez na perspectiva da deficiência, que destaca o déficit, a falta, e compreende a surdez como um obstáculo a ser



superado. Esse professor expressa:

*P 9. [...] uma necessidade diferenciada apenas! É uma..., eu não acredito como deficiência, eu não vejo como deficiência.*

Essa fala de P 9 pode significar o reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999b).

A **participação dos professores no curso** de capacitação em Libras dependeu da presença do aluno surdo em sua sala de aula e da necessidade de interagir com ele. Os professores precisavam estabelecer a interlocução professor ouvinte-aluno surdo. Não há interlocução com o surdo em sala de aula, na ausência da língua de sinais. Portanto, é preciso encontrar um novo caminho para o atendimento à minoria surda que se inicia por conhecer a Libras, estabelecer o diálogo, a aproximação e a interação professor e aluno. Essa visão aparece na fala de alguns professores:

*P2 [...] esse jeito de comunicar foi o que mais me chamou a atenção.*

*P4 Foi justamente por causa deles, para gente se comunicar, faltava comunicação com eles.*

*P6 [...] quis fazer porque eu não conseguia conversar com ele.*

*P9[...] para poder facilitar o meu diálogo com os alunos.*

*P11 A necessidade de me... fazer entender com esses alunos.*

*P11 A dificuldade de interação entre o professor e o aluno surdo.*

Para esses professores, as afirmações revelam que, além de uma interlocução com o aluno surdo, querem aprimorar o trabalho educacional, conforme os discursos de:

*P1 [...] eu me sentia falha, achava que quando eu lecionava aquela parte, principalmente no ensino médio, da fonética no primeiro ano eu me sentia inútil. Então eu precisava descobrir como eu ia fazer isso, então, por isso, que eu fui fazer o curso de Libras..*

*P3 A prova dela, não sabia o que ela escrevia, para mim estava sempre errado. [...] Pesquisei vi que não era. [...] Pesquisei as coisas, só que não tinha [...] todas as respostas que eu precisava, não conseguia encontrar. [...] Surgiu à oportunidade, [...] teve o curso [...] eu me interessei em fazer.*

*P5 [...] O que eu estava lecionando diariamente não tinha valor nenhum para ela.*

*P7 Aprender a trabalhar com esses alunos.*

*P8 Então, como a gente vai lidar com essas crianças, tem que buscar recursos.*



Aparentemente, para esses professores, **o aprendizado da Libras vai além da comunicação**. Eles estão à procura de mecanismos que possam melhorar suas práticas pedagógicas. Considerando essa perspectiva, Damázio (2007, p. 14) expressa que: “mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos”.

Aqui, porém, é preciso lembrar que o uso da língua é importante, mas não suficiente, para superar o contexto segregado do aluno surdo na escola, como discutido por Cruz (2007, p. 156):

*Não adianta só conhecer Libras, saber alguns sinais, se não se muda de uma história e de um conhecimento clínico-terapêutico, criado, exercido e transmitido por ouvintes sobre o surdo e a comunidade surda com os seus bens materiais e simbólicos para um referencial sócio-antropológico, cuja história é revelada pelos surdos e cujo conhecimento provém dos mesmos e de sua comunidade linguística a respeito de si. Saber Libras e desconhecer as singularidades culturais e linguísticas dos surdos ainda pode levar a permanecer no referencial clínico-terapêutico, isto é, da deficiência auditiva, que propaga o surdo como doente e anormal, como deficiente que precisa ser medicado, reabilitado e reconduzido à normalidade da cultura ouvinte.*

A interlocução com o indivíduo surdo e o bom desempenho pedagógico devem ser buscados constantemente, mas, sobretudo, é preciso reconhecer o surdo como grupo minoritário, possuidor de características singulares. Por certo, se não considerarmos o aluno surdo em seus aspectos históricos, culturais e linguísticos, não estaremos alterando sua situação no interior da escola e da sociedade ouvinte.

As várias respostas dadas pelos entrevistados evidenciam a Libras como uma língua, entendendo-se por língua uma forma de comunicação, como, por exemplo, nas descrições de P 3, P 5 e P 7. Segundo esses professores, o fato de permitir comunicar-se garante à língua de sinais o status linguístico. Para P 2, P 4, P 6, P 9 e P 10, a Libras também é uma língua, porque as línguas possuem códigos e estruturas próprias, ou seja, ela possui estrutura e organização apropriada ao canal de interlocução que se dá por meio de experiências visuais e espaciais. De forma semelhante, P11 expressa a necessidade de o que é uma língua.

Por sua vez, P 1 confere o status de língua à Libras pelo fato de apresentar certo conhecimento sobre a legislação; entretanto, não deixa claro como deve ser o aprendizado da segunda língua, se é na forma oral ou escrita, como previsto na Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002).



A exceção está por conta de P 8, que não considera a Libras uma língua e sim uma linguagem, com o argumento de que a linguagem garante o prosseguimento dos estudos.

Para Fernandes (2003), muitas vezes o termo linguagem tem sido utilizado como sinônimo de língua. Essa confusão impede uma identificação exata dos termos.

*O conceito de língua é mais restrito. Língua é um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais. Isto quer dizer que o conceito de língua está ligado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso) (FERNANDES, 2003, p. 16).*

Assim, a linguagem vai além do conceito de língua, ou seja, é um termo mais amplo, pois engloba, além da língua (oral-auditiva ou visual-espacial) e seus sistemas abstratos de regras gramaticais, a linguagem animal, a linguagem corporal e musical (FERNANDES, 2003).

De acordo com Sacks (1998, p. 91): “a língua de sinais é capaz de enunciar de modo essencial qualquer coisa que possa ser dita na língua falada”. Por meio da língua de sinais, o surdo é capaz de expressar qualquer pensamento ou sentimento essencial para sua interlocução. Dentro dessa visão da língua de sinais, Sacks (1998, p. 99) salienta que: “encontramos na língua de sinais, em todos os níveis léxicos, gramatical, sintático, um uso linguístico do espaço: um uso que é espantosamente complexo [...]”. A Libras está vinculada a um grupo e a uma história.

Um dos principais problemas para a aceitação da Libras como a verdadeira língua dos surdos está no fato de que o grupo dominante usuário da língua oral insiste em ver a língua de sinais como um conjunto de gestos, o que descaracteriza sua função de língua e a condição humana do indivíduo surdo (SACKS, 1998).

Pela resposta de P 3, é preciso aprender Libras para conversar com aqueles que apresentam essa deficiência, isto é, o possível entendimento da Libras como um caminho para atenuar a deficiência do surdo. Nesse caso, o foco de atenção está na falta, isto é, no caráter de incompletude da surdez e, para o professor, a interação em língua de sinais pode ser marcada por tensão, constrangimento e remorso, sentimentos que em nada contribuem para o reconhecimento da Libras como a língua dos surdos. (BOTELHO, 1999).



Os dados, de um modo geral, mostram que muitos professores, após participarem da capacitação em Libras, começam a enxergar a necessidade de uma interação diferente com o surdo, o que implica ganhos sociais para a comunidade, mesmo quando esse tipo de interação ainda visa superar a incapacidade do aluno surdo em aprender na língua oral.

Cabe, no entanto, a esse respeito, compreender, como Garcia (1999, p. 152): “a comunidade dos surdos quer ser vista como uma comunidade linguística e cultural diferente, e não ser vista como diferente por causa da incapacidade”. Quando a diferença é compreendida como incapacidade, muitos profissionais podem acreditar que a luta pela língua de sinais é uma continuidade dos discursos hegemônicos que, a todo custo, propõem oralizar o indivíduo surdo.

É importante que os cursos de Libras se empenhem em garantir à Libras sua condição de língua, pois, dessa forma, esse reconhecimento vai permitir a superação de paradigmas engendrados secularmente, apresentados na forma de colonialismo e submissão de um grupo sobre o outro.

### **Considerações Finais**

Os resultados desta pesquisa mostram que a Diretoria Regional de Ensino procura oferecer o curso de Libras para que os professores da rede tenham uma base para se comunicarem com o aluno surdo. Por meio desses cursos, começam a se estabelecer os primeiros passos para uma comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, e uma reflexão acerca do que está sendo oferecido ao aluno surdo nos contextos escolares. Apesar de todo o esforço por parte da equipe que ministrou o curso e dos próprios professores da rede, a interlocução no contexto escolar ainda é básica, mas, mesmo assim, observa-se uma nova relação entre professor ouvinte e aluno surdo.

A respeito da oficialização da Libras, a situação trouxe o caráter de legalidade e isso representa muito para os surdos e para os grupos sociais que os apoiam. No entanto, para que o surdo tenha seus direitos linguísticos assegurados, é preciso ir mais da oficialização, é necessário que o currículo esteja voltado para o atendimento a sua peculiaridade linguística e conte com a presença de novos agentes educacionais, como: intérpretes, professores surdos e professores fluentes em Libras, entre outros.

Em relação aos professores da rede que participaram do curso, atuam em áreas curriculares variadas e apresentam tempos distintos de atuação no magistério.

Essa situação demonstrou que a busca para o atendimento ao aluno surdo não está ligada somente à área de línguas, isto é, todos se veem responsáveis pelo aprendizado desse aluno, posto que todos têm o direito de se apropriar dos conhecimentos que a escola oferece.



No aspecto relacionado ao conceito de surdez, os professores demonstraram, em alguns momentos, uma visão de surdez como diferença; entretanto, a maioria das falas deixa claro que o enfoque clínico ainda permanece. No tocante à participação dos professores da rede no curso de Libras, sua presença se deve ao fato de precisar entender e se fazer entender com o aluno surdo, a comunicação imediata com o aluno surdo.

Para os professores da rede, conceituar a Libras, ou seja, dar sua visão a respeito dessa língua foi uma tarefa complexa, porque em alguns momentos confundiam o conceito de língua com o de linguagem. Demonstraram não entender que a Libras tem uma estrutura gramatical própria, capaz de construir história, cultura e identidade desse grupo minoritário. Parece que, para a maioria dos professores, a Libras acaba sendo um recurso, um conjunto de práticas que irá auxiliá-los no trato com o surdo, o que a desqualifica como primeira língua desse grupo. Alguns poucos professores parecem começar a entender seu real significado.

Apesar da oficialização da Libras, são poucas as iniciativas para reorganizar o percurso pedagógico do aluno surdo: ainda não evidenciamos a tão esperada escola bilíngue e bicultural. De uma outra perspectiva, a ação da Diretoria Regional de Ensino, ao oferecer formação continuada aos professores da rede visando uma verdadeira escola inclusiva, envolve uma nova visão sobre a surdez, mesmo com uma visão clínico-terapêutica ainda muito presente no ambiente escolar.

O conjunto de leis favorece a luta, mas sem o envolvimento dos grupos sociais o processo de exclusão poderá continuar; contudo, a iniciativa dessa Diretoria leva a uma reflexão acerca do aluno surdo e de sua comunidade, e, quem sabe, esse novo olhar possa tornar-se uma presença em nossas escolas.

## **Referências**

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de out.1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.





\_\_\_\_\_**Ministério da Educação e Cultura – Secretaria da Educação Especial. Prolibras, UFSC. Proficiência em Libras: para professores e instrutores da Libras e para tradutores e intérpretes da Libras/Língua Portuguesa/Libras. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a 16p. Disponível em:< <http://www.ufpi.br/downloads/uploads/noticias/prolibras.doc>>. Acesso em 18 de set. de 2008.**

BASTOS, M.H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

BRITO, L.F. **Por uma Gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 879p.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

BOTELHO, P. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.149-164. V 2.

CLAUDIO, M.C. M; DIAS, T.R.S; PEDROSO, C.C.A. A produção escrita de surdos com mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, R. de C. P. e GONCALVES, M. F. C (Org.). **Sujeito, escola, representações.** Florianópolis: Insular, 2006, p. 81-94.

CRUZ, J.I.G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

DAMÁSIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/ SEESP, 2007. 52p.

DIAS, T.R.S. Inclusão escolar e a educação do surdo: ambiguidades e dificuldades no processo. In: SICCA, N.A.L. (Org.). **Cultura e práticas escolares.** Florianópolis: Insular, 2006. p. 15-34.



DIAS, T.R. S; PEDROSO, C.C. A; ROCHA, P; ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos. LIMA, R.de C.P. e GONCALVES, M.F.C (Org.). **Sujeito, escola, representações**. Florianópolis: Insular, 2006, p. 95-111.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed. 2003. 155p.

FERREIRA, L. **Legislação e Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003. 101p.

FRANCO, M. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.213-224. V 1.

GARCIA, B. G. de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.149-162. V 1.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 80p.

KAUCHAKJE, S. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 57-76.

KLEIN. M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR. C. (Org.), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 75-93.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M.S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002, p. 61-85.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. São Carlos, SP: UFSCAR, 2001.155f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos.



PEDROSO, C.C.A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: O professor fluente em Libras atuando como intérprete.** Araraquara, SP: Unesp, 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.), **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PERLIN, G.T. T, QUADROS, R. M.de. Ouvinte: o outro do ser surdo In: **Estudos Surdos I.** 1ª Ed. Petrópolis: Arara Azul, 2006, v.1, p. 166-185. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/O%20outro%20do%20ser%20surdo.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/O%20outro%20do%20ser%20surdo.pdf)>. Acesso em: 27 de out. de 2008.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. Desafio na Formação de Profissionais na área da Surdez. In: No IV Congresso Internacional e 10º INES “**Surdez e Universo Internacional**” - 14 a 16 de setembro de 2005, Rio de Janeiro. p. 1-4. Disponível em: [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/educacao\\_surdos\\_lingua\\_sinais/desafios-formacao.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/desafios-formacao.pdf). Acesso em: 27 de dez. de 2008.

ROSA, A. da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem.** São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 235-243.

SÁ, N.R.L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388p.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SKLIAR, C. A localização Política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidades da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999a. p.07-14. V 2.



SKLIAR, C.A. Invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**: das diferenças, 1999b, v. 24, nº. 2, p.15-32.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 07-32.

SKLIAR, C e LUNARDI, M.L. Estudos Surdos Culturais em Educação: Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org), **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22.

TARTUCI, D. **A experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular**: Condições de interação e construção de conhecimentos. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2001.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

TARTUCI, D. **Re-Significando o “Ser Professor”**: Discursos e práticas na educação de surdos. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2005.180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.139-156.



## A INFLUÊNCIA DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS NO PENSAMENTO DE ESCOLARES

### THE INFLUENCE OF TELEVISION ADVERTISEMENT ON STUDENTS THOUGHTS

Deborah LAPINI<sup>1</sup>  
Carmen Campoy SCRIPTORI,<sup>2</sup>

**Resumo:** *Este estudo foi realizado de acordo com a Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito no Contexto Escolar e objetivou investigar a influência da TV, em especial suas propagandas, como parte integrante da formação do sujeito consumidor infantil, por meio de suas falas. Para identificar as tendências e padrões exibidos neste veículo de comunicação, crianças de escolas pública e particular foram entrevistadas. A fundamentação teórica baseou-se em autores da psicologia e da educação, como Piaget e Delval, e de mídia e consumo, como Linn, Fischer, e Kellner. Os resultados mostram que as mensagens transmitidas pelas propagandas são capazes de estimular as crianças a seguirem padrões de consumo e comportamento impostos pela sociedade, porém não de forma passiva, pois as crianças interpretam e assimilam os conteúdos de forma contextualizada, atribuindo-lhes suas próprias significações. O estudo permitiu evidenciar também que, ainda que a escola e os pais tenham papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico da criança, ficou pouco evidente a contribuição deles quanto à educação para a mídia dos sujeitos participantes desta pesquisa.*

**Palavras-chave:** *Constituição do sujeito. Consumismo. Televisão. Crianças. Educação para a mídia.*

**Abstract:** *This study was produced according to the Subject's constitution in the school contextf research line, and aimed at investigating TV influence, especially its advertisement as part of subject consumer childhood, through their speeches. To identify trends and patterns broadcasted through this media, students from both private and public schools were interviewed. Theoretical fundamentals about education were*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo CUML/RP/SP. [deborahapini@gmail.com](mailto:deborahapini@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do quadro permanente do Mestrado em Educação - CUML/RP/SP. [carmen.scriptori@gmail.com](mailto:carmen.scriptori@gmail.com)



*based on authors of psychology and education, as Piaget and Delval, and media and consumerism fundamentals, as Linn, Fischer and Kellner. The results have shown that messages transmitted through TV advertisements are able to stimulate children to follow consumer patterns and behavior imposed by society, but not passively, because children interpret and assimilate contents in a contextualized form, giving them their own meanings. This study indicates that although school and parents play an essential role in children's critical thinking development, it was not much clear about their contribution to media's education for the participants of this study.*

**Keywords:** *Subject constitution. Consumerism. Television. Children. Media education.*

## **Introdução**

Sabemos da importância das propagandas para uma sociedade que se sustenta no consumo de produtos, de bens e de serviços. Além de transmitir informações diversas, como alertar e orientar a população quanto a temas de interesse social, como o combate à dengue, por exemplo, ou divulgar os programas de saúde pública, como por exemplo, vacinação, a emissora radiofônica ou televisiva também objetiva o entretenimento. Contudo, um objetivo econômico-financeiro sempre está presente: a comercialização de produtos, de bens e de serviços. Nesse sentido, em relação à propaganda televisiva podemos afirmar que se trata de um formato de comunicação que utiliza fundamentalmente a persuasão para estimular a aquisição desses bens, serviços e produtos.

## **Desenvolvimento**

### **Fundamentos teóricos**

Na opinião de Sant'anna (2002), as propagandas televisivas têm como objetivo provocar, insinuar e prender a atenção do telespectador. Para tanto, elas têm que atender a certos requisitos, como serem rápidas, objetivas e agressivas, capazes de mexer com as fantasias da população.

Em toda propaganda, observam-se mensagens tanto visuais quanto sonoras. Porém, um comercial televisivo não busca transmitir somente o que está explícito em seus textos, narrações e imagens. Muitas vezes, existem mensagens implícitas, que pretendem eliciar padrões de comportamento, pensamento e opinião da população.

Ainda de acordo com Sant'anna (2002), a propaganda é um fenômeno econômico que cria, influencia e modifica hábitos. Da mesma forma, “sustenta



o crescimento com a procura incessante de novos consumidores para produtos não essenciais, cada vez mais sofisticados. Cria a ideia de *status* conferida pela aquisição de objetos ligados ao conforto e lazer” (p. 5).

No entanto, não apenas os adultos são o alvo para as grandes empresas, mas também a infância. Como telespectadoras, as crianças são números de audiência vendidos às corporações famintas por programas capazes de gerar maior divulgação de seus produtos (LINN, 2006).

Esse fenômeno adquire ainda mais importância quando verificamos o poder da televisão no cotidiano infantil. Dados estatísticos mostram isso. De acordo com a pesquisa latino-americana Kiddos (2008), todas as crianças entrevistadas declararam assistir à TV diariamente, de segunda a sexta-feira. 61% das crianças brasileiras assistem a mais de três horas diárias de programação televisiva nos dias de semana, sendo esta a porcentagem mais alta entre os países analisados (Brasil, Argentina, México, Chile, Colômbia e Venezuela). O índice cai para 56% aos sábados e 52% aos domingos. Se considerarmos o período de tempo em que passam nas escolas, podemos afirmar que o tempo que se dedicam a ver televisão é quase o mesmo.

Assim, diariamente a maioria das crianças está em contato com os textos midiáticos, que são inundados por afirmações e imagens indicando o que deveriam consumir e o que é bom (para o mercado, é óbvio). A quase onipresença da televisão na vida cotidiana torna impossível não ser afetado por essas constantes mensagens de consumo (LINN, 2006).

Quando a televisão domina o ambiente, a convivência social parece ficar reduzida a imagens de figuras da mídia, na medida em que estas substituem as conversas entre amigos, o diálogo familiar, as trocas de experiências e até mesmo o conhecimento profissional específico.

Essa questão é abordada por Kellner (2001) que, apoiado nos estudos culturais britânicos, assume a posição do materialismo cultural e investiga a mídia na sociedade atual. Isso significa abordá-la desde as motivações de sua produção até o consumo de seus produtos e ideologias, assim como as relações de poder e resistência que podem existir nessa dinâmica. Para Kellner (2001), o espetáculo da mídia, que ultrapassa o caráter informativo e de entretenimento, tornou-se, ainda, uma forma de pedagogia cultural que, muitas vezes subjetivamente, ensina o que desejar, o que pensar, o que fazer e como fazer.

Essa característica é chamada, por Fischer (2002) de “dispositivo pedagógico da mídia”. Segundo a visão dessa autora, os textos veiculados pela mídia produzem informações e transmitem conhecimentos de forma a educar seu público, dividindo essa responsabilidade com outros setores. A partir desse ponto de vista, a autora afirma que a mídia, em especial a televisão, é uma peça-chave na construção do “eu” e do “outro”, e na forma como as pessoas



se relacionam entre si e com o ambiente do qual fazem parte. Fischer ainda destaca que é possível observar que a TV adquiriu um papel que ultrapassou a simples característica pedagógica, tornando-se fonte de verdades, com capacidade para julgar, investigar e analisar.

Para Kellner (2001), a mídia, por meio de seus textos, reflete o mundo social, expõe comportamentos, medos, desejos e problemas de sua época. Segundo o autor, apesar de estes conteúdos não serem capazes de influenciar isoladamente a população, alguns personagens da mídia são agentes determinantes de tendências de conduta, imagem e modos de vida.

Assim, a televisão e outros tipos de mídia são capazes de criar e recriar identidades cada vez mais dependentes da imagem, propiciando o aparecimento de individualidades cada vez mais mediadas pela cultura da aparência, apoiadas em estruturas instáveis e sujeitas a mudanças constantes. Ainda de acordo com o autor, a cultura midiática cria necessidades e produz indivíduos pautados em valores consumistas. As imagens e textos transmitidos nas propagandas dizem como as pessoas devem ser ou agir, quais devem ser seus valores e desejos.

Nesse sentido, Delval (2008) desenvolve a ideia de que a TV cria uma realidade que só existe dentro dela mesma e nem sempre tem correspondência no mundo real, dado que estabelece modelos de conduta opostos aos que se observam no cotidiano. Artistas, modelos, esportistas e cantores são apresentados pela mídia como ícones de riqueza, alegria e felicidade, acima do bem e do mal. Além disso, muitos desses personagens conquistaram sua posição de destaque por motivos diversos e não pelos esforços que empreenderam em seus estudos. Assim, o que se produz é uma mensagem subliminar que desqualifica a importância dos estudos para a ascensão social e, portanto, desvaloriza o processo de aprendizagem escolar.

Segundo Kellner (2001), se a sociedade atual é cada vez mais mediada pelos meios de comunicação, esses moldes de imagens e ideias também são utilizados pelo mercado publicitário, de forma a associar características almejadas pelas pessoas que utilizam seus produtos. Ou seja, ao comprar um perfume, por exemplo, não se leva para casa apenas o perfume, mas a beleza, a atratividade e o luxo que o produto induz acrescentar ao consumidor. Por meio do TER, compra-se aquilo que se quer SER. Para Cainzos (1998), essa realidade pode gerar a frustração de determinados grupos sociais “aos quais é oferecido como espetáculo fascinante e atraente um mundo de consumo ao qual não têm acesso. As expectativas crescem mais rapidamente que as possibilidades de satisfazê-las” (p.112).

Dessa forma, enquanto aqueles que possuem condições financeiras conseguem se adaptar a esse mundo de desejos, muitas vezes efêmeros, outros





partem para o mundo do crime, para o consumo de produtos pirateados e contrabandeados ou cultivam complexos de inferioridade e baixa autoestima.

Desse modo, o *marketing* vai além da programação televisiva. Ele ultrapassa as barreiras digitais, entra nas casas e na mente das crianças que, querendo ou não, tornam-se pólos de difusão das mais variadas marcas, seja verbalmente, seja visualmente, por aquilo que compram e usam. Assim, a imitação torna-se forte aliada das grandes companhias nessa interminável conquista dos consumidores (LINN, 2006).

Em uma pesquisa realizada por Tatiana Merlo-Flores, na Argentina, “A televisão como compensação das necessidades” (1999), verificou-se que a TV atua como agente socializante entre as crianças, uma forma de nivelamento social por meio da qual podem partilhar os mesmos conhecimentos. Quase todos os meninos e meninas participantes da investigação assistiam à televisão porque seus colegas também o faziam. Os programas tornam-se objeto das conversas, imagens e textos nos quais veem seus desejos e ideais projetados na telinha (MERLO-FLORES, 1999).

Assim, as crianças de fato aprendem com a televisão, ainda que seja uma aprendizagem superficial e inconsciente. E esses novos conhecimentos são, então, aplicados em seu dia a dia, seja nos diálogos entre amigos, nas brincadeiras ou na própria conduta.

Essa visão social, cultural e política de autores a que vimos nos referindo até aqui se agrega à teoria psicogenética piagetiana, quando esta afirma que os sistemas de significação das pessoas estão submetidos às estruturas de pensamento que possuem.

Para Piaget (1975), o ambiente tem grande importância no desenvolvimento da criança, que aprende a partir de sua interação com o meio em que vive. Ainda segundo esse autor, os elementos externos, sejam eles físicos ou sociais, são muito importantes porque contribuem de forma fundamental para que o sujeito possa adquirir suas estruturas mentais mais essenciais. Assim, a educação está sempre a exigir “[...]um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento” (p.39).

Um dos pressupostos da teoria piagetiana é que a criança pensa diferentemente do adulto porque o desenvolvimento cognitivo de todo ser humano se processa por fases ou etapas bem diferenciadas umas das outras. Embora seja um *continuum*, a teoria piagetiana descreve que toda pessoa passa por quatro grandes etapas ou períodos de desenvolvimento.

No primeiro deles, período sensório-motor, que se inicia no nascimento e vai, aproximadamente, até os dois anos de idade, o conhecimento da criança



começa a ser construído a partir dos reflexos, das respostas aos estímulos externos ou de alterações internas advindas de sua relação com o meio através dos sentidos. As ações executadas pela criança são motoras, realizadas sobre objetos materiais e baseadas no exercício funcional, de forma a possibilitar o desenvolvimento de esquemas de ações que possam ser coordenadas entre si. A partir de consecutivas assimilações e acomodações (subprocessos de um processo mais amplo denominado de adaptação), a criança passa a aplicar tais esquemas a diferentes situações, adquirindo, inclusive, a capacidade de prever consequências a partir das ações percebidas (DELVAL, 1998).

Desde o início, já nessa fase, observa-se a manifestação do egocentrismo, isto é, da incapacidade de se colocar no ponto de vista do outro, pois tudo é reduzido às próprias ações do sujeito.

No final dessa etapa, a criança começa a desenvolver os mecanismos da fala, permitindo que as ações que realizou possam ser representadas mentalmente, isto é, passem para uma fase mental de significações e representações do real (DELVAL, 1998).

Na fase seguinte, denominada de pré-operatória, que tem início por volta dos dois anos de idade e se estende até cerca dos sete anos, a criança é capaz de representar mentalmente uma ação ou um objeto do meio exterior. Segundo Piaget, o que ocorre a partir desse momento é uma “interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’” (1971, p. 35). Obviamente, essas representações mentais vão se sofisticando e ampliando progressivamente, à medida de seu desenvolvimento, de tal maneira que podemos constatar a diferença que existe entre o modo de pensar (e de expressar o pensamento) da criança de dois, de três, de quatro, de cinco, de seis e de sete anos. Trata-se de um pensamento de tipo intuitivo, já que a criança, por vivenciar o egocentrismo característico desta fase, não sente necessidade de justificar logicamente suas afirmações (DELVAL, 1998).

No período intuitivo, observamos que a criança ainda não é capaz de realizar operações lógicas, como as de seriação inversão, ou estabelecer uma ordem entre classes e categorias, mesmo ligada às ações concretas, mas é capaz de representar objetos e ações vividas por meio de grafismos (símbolos), como um desenho, por exemplo. Isto porque a criança ainda não tem ainda a capacidade de compreender os processos em sua totalidade, mas apenas elementos isolados do real (DELVAL, 1998).

Também nessa fase pré-operatória (intuitiva) é adquirida a noção da identidade dos objetos, ou seja, o princípio de conservação, no qual a manutenção das propriedades do objeto, mesmo depois de transformado, e a aquisição da noção de relação funcional, isto é, em que as alterações de um objeto podem ocorrer em função da ação em outro objeto (DELVAL, 1998).



Por volta dos sete anos de idade, a lógica operatória, que implica poder fazer relações necessárias entre os termos de uma proposição, começa a ser uma exigência do pensar infantil. Assim, dizemos que a criança está no período operatório concreto, que vai dominar o pensamento infantil até por volta dos 12 anos de idade, aproximadamente. Este período caracteriza-se por um período de reflexão, no qual a criança deixa de agir apenas por impulso e passa a pensar antes de agir, tornando-se capaz de compreender e considerar outros pontos de vista, além do próprio, e de defender com argumentos lógicos seu próprio modo de pensar (PIAGET, 1971). Contudo, ainda precisa de situações e objetos concretos para fazê-lo.

É assim que a intuição, dá lugar à operação mental. Segundo Piaget, uma operação é qualquer ação que tenha sido interiorizada (isto é, executada em pensamento), a partir das transformações motoras, intuitivas ou perceptivas de um objeto reversível (isto é, admite a possibilidade de uma inversa da transformação), e coordenada com outras estruturas (isto é, forma um sistema). As operações mentais não ocorrem no indivíduo isolado; para se constituírem como tais, necessita-se de interação social (DELVAL, 1998), porque é aí que o sujeito encontrará a contradição que o fará progredir em seu pensamento.

O raciocínio vai evoluindo de tal maneira que, por volta dos 12 anos até os 16, aproximadamente, as operações já não dependem mais de ações sobre os objetos ou de suas representações, mas permite o entendimento das situações, objetos, eventos e acontecimentos, a partir de estruturas hipotético-dedutivas, simultaneamente reversíveis e recíprocas, assim como de operações combinatórias entre elementos (PIAGET, 1975). É a entrada no período operatório formal, que se prolonga na adultez.

A partir de então, o adolescente já é capaz de pensar sobre os possíveis das ações e de proposições verbais, e de refletir criticamente, a partir de informações atuais ou de pressupostos. Em outras palavras, é capaz de entender o conhecimento científico,

Fundamentados nessas ideias sobre a mídia e sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, desenvolvemos uma pesquisa com foco nas ideias das crianças sobre questões de consumo.

## **A pesquisa**

Neste artigo, apresentamos alguns resultados da pesquisa “Crianças e Consumo: um estudo sobre a influência das propagandas televisivas no pensamento de escolares”, desenvolvida em 2009 em escolas públicas e particulares de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil, com o objetivo de investigar a influência da TV, em especial de suas propagandas, como parte integrante da formação do consumidor infantil, por meio da análise



de suas falas.

De forma a contribuir para a educação de crianças e adolescentes, diante das tendências da atual sociedade de consumo, investigamos como estes sujeitos lidam com as mensagens das propagandas televisivas no dia a dia. Buscamos refletir sobre a importância do papel dos pais e da escola na formação de sujeitos capazes de entender esses conteúdos de maneira crítica e reflexiva.

Como nosso objetivo foi verificar os elementos presentes na fala das crianças, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e descritiva. Assim, pudemos investigar mais profundamente os conteúdos implícitos nas respostas, levando em conta implicações sociais, educacionais e midiáticas. Embora não se possa analisar o pensamento de uma etapa sem conhecer as anteriores, nesta pesquisa, que tem como sujeitos crianças entre 7 e 11 anos de idade, iremos nos ater com maior profundidade às características do segundo e terceiro estágios.

As variáveis deste estudo de campo não foram analisadas enquanto as crianças assistiam à TV, mas a partir do contato diário delas com a mídia. Portanto, os dados foram avaliados posteriormente à ocorrência do fenômeno, o que caracteriza uma investigação *ex post facto*. Entrevistamos 64 alunos (meninos e meninas) em duas escolas do interior do Estado de São Paulo, sendo metade em uma particular e a outra metade em uma estadual. Foram selecionados aleatoriamente 16 sujeitos de cada série escolar (da 1ª à 4ª), de 22 classes do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi obter 8 crianças de cada série, para que pudéssemos comparar suas falas e verificar nelas a presença de padrões.

Sob a inspiração no método clínico-crítico piagetiano, realizamos entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado com vinte e oito perguntas. Segundo Delval (2002, p.70), a utilização deste método “(...) baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista e de suas ações”. Trata-se de um método hipotético-dedutivo, no qual as hipóteses do investigador são formuladas no momento da coleta de dados e em função das respostas dos sujeitos.

A entrevista foi estruturada com base nas seguintes questões: - Qual o papel da TV na vida de cada criança? - Elas assistem à TV sozinhas ou em família? Sabem a diferença entre uma propaganda e outros formatos televisivos? Acreditam nas mensagens transmitidas pelas propagandas? - A TV também é parte integrante da educação escolar?

Essas questões nos levaram a investigar as formas subjetivas de comunicação transmitidas pelas propagandas televisivas, enfatizando condutas de consumo a serem seguidas pelas crianças e comportamentos difundidos nos



grupos sociais, seja entre os amigos da escola ou mesmo dentro de casa.

As respostas dos alunos foram transcritas e posteriormente organizadas sob forma de “lençol de dados”, isto é, uma longa tabela de dupla entrada na qual se pode visualizar tanto as questões feitas como as respostas dadas pelos sujeitos. Esta metodologia, utilizada por Scriptori (1998), em sua tese de doutoramento, permite a visualização dos dados e facilita a comparação entre as ideias expressas, tanto no sentido das múltiplas respostas de um mesmo sujeito em relação às diferentes perguntas, quanto nas diferentes respostas de vários sujeitos em relação a uma mesma pergunta.

### **Perfil das crianças**

Quando participaram da pesquisa, os sujeitos entrevistados tinham entre 7 e 11 anos, correspondendo às idades escolares entre a 1ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental. Entre todos os alunos da escola estadual, 28,1% estavam com 7 anos, 15,6% com 8 anos, 31,2% com 9, 21,8% com 10 e 3,13% com 11 anos. Já entre todos da escola particular, 12,5% estavam com 7 anos, 37,5% com 8 anos, 25% com 9, 21,8% com 10 e 6,25% com 11 anos.

Apoiados na teoria piagetiana do desenvolvimento intelectual, podemos supor que esses sujeitos estivessem vivenciando o período operatório concreto. Embora a caracterização do nível cognitivo dos sujeitos não tenha sido objeto de nosso estudo, sabemos que a idade cronológica de um sujeito não corresponde exatamente ao nível cognitivo esperado para aquela idade, portanto, é possível que ainda houvesse, em nosso universo da pesquisa, algumas crianças no nível pré-operatório. Contudo, podemos inferir que nossos sujeitos já haviam ultrapassado esse estágio anterior e se encontravam no período operatório-concreto.

Entre os entrevistados da escola estadual, as meninas corresponderam à maioria da amostra, sendo 65,7%, enquanto os meninos foram 34,3%, aproximadamente. No caso dos estudantes da escola particular, a amostragem foi formada por 56,3% de meninas e 43,7% de meninos.

Entre os alunos da escola estadual, nenhum estava em nível socioeconômico considerado muito alto; 3,12% estavam em nível alto, 25% médio alto, 50% médio, 18,75% médio baixo e 3,12% no nível baixo. Entre as crianças da escola particular, 15,62% eram de nível muito alto, 28,13% alto e a mesma porcentagem também de nível médio alto; 15,62% eram de nível médio e 12,5% de médio baixo. Nenhum dos entrevistados pertencia ao nível baixo.

Para encontrarmos esses dados, utilizamos o método NSE Esomar (*World Association of Market Research – Associação Mundial de Pesquisa em Marketing*). Este sistema de análise socioeconômica tem como base duas variáveis: o nível de educação e o cargo de trabalho da pessoa responsável pelo



sustento da casa.

Analisando essas informações nas duas escolas, a diferença social entre as crianças pode não parecer tão visível quando observamos as categorias **muito alto**, **alto**, **médio alto**, **médio**, **médio baixo** e **baixo** isoladamente; porém, quando as reagrupamos em níveis **alto**, **médio** e **baixo**, podemos perceber uma diferença significativa, como se vê na tabela 1, abaixo. Nessa tabela, os níveis muito alto, alto e médio alto foram agrupados na categoria **alto**; o nível médio continuou da mesma forma e os níveis médio baixo e baixo foram colocados na categoria **baixo**.

**Tabela 1: Diferença social entre escolas**

Níveis/Escolas	Estadual	Particular
<b>Alto</b>	28,12%	71,88%
<b>Médio</b>	50%	15,62%
<b>Baixo</b>	21,87%	12,5%

**Fonte: LAPINI, 2009**

A fim de garantir a privacidade dos dados pessoais dos sujeitos, foi feita a seguinte codificação:

Número de ordem e tipo de escola	SE1 – Sujeito 1, escola Estadual SP8 – Sujeito 8, escola Particular
Sexo	1 – Menino 2 – Menina
Ano escolar	1 a 4 – correspondendo às séries analisadas do Ensino Fundamental.
Idade	7 a 11 anos

### **Quadro 1 – Legenda de codificação**

Assim, ao analisarmos o sujeito codificado como **SE5.2.2.7**, por exemplo, saberemos que se trata de uma menina da segunda série do Ensino Fundamental da escola estadual, com 7 anos de idade.

A partir das respostas das crianças, agrupamos as questões em categorias dos temas mais recorrentes. Levamos em conta, nas falas, os conhecimentos, as manifestações de comportamentos e valores dos sujeitos. De acordo com as



questões que orientam esta pesquisa, selecionamos os seguintes itens para serem analisados neste artigo: utilização e presença da TV, diferenças conceituais e crença nas mensagens transmitidas.

Nos resultados, inicialmente verificamos que todas as crianças entrevistadas assistiam à TV, com grande preferência pelos desenhos animados, em ambas as escolas, posto que foram apontados por 29 crianças do ensino estadual e 26 do particular. Os canais destacados foram Disney, Jetix e Nickelodeon, da TV paga, mencionados igualmente por sujeitos tanto da escola particular quanto da pública. Por estes dados inferimos a importância da ludicidade, típica da infância, nos conteúdos preferidos por elas. Porém, outros formatos também foram apontados pelos sujeitos, como jornais, filmes, novelas e séries, porém em menor escala.

Um detalhe importante notado é que os conteúdos não direcionados à faixa etária dos entrevistados (como novelas e jornais) eram assistidos pelas crianças sob a justificativa de acompanhar os pais:

*SP22.2.2.8 - Ah, jornal... eu assisto porque meu pai e minha mãe gostam de assistir.*

*SE25.2.2.8 - Tem vez que eu assisto jornal com a minha mãe.. e... um outro jornal.. a Márcia.. E você gosta de assistir? Não, mas minha mãe põe lá e é o único horário que ela pode assistir, aí eu não mudo.*

Várias crianças afirmaram gostar de assistir a conteúdos adultos. As novelas são destaques, principalmente pelo drama, tão recorrente em seus capítulos. Cerca de 30% dos sujeitos afirmaram assistir a esses conteúdos, como observamos nas seguintes falas:

*Pesq.: Você gosta de novela? SE30.1.2.8. Gosto. Por quê? SE30.1.2.8. Essas coisa que acontece, um que matar o outro.. essas coisas.. que eu sou... que eu me interesse a tudo, né*

*SP22.2.2.8. Novela? Bom, eu assisto, menos A FAVORITA que eu não assisto. O resto eu assisto todas. Por quê? Ah, eu acho legal.*

*SE15.2.1.7. Gosto. Por quê? Assim, porque, a novela eu gosto de assistir pra ver o que acontece com as pessoas, assim, se tipo uma pessoa briga com a outra eu gosto de ver, essas coisas. Por quê? É, assim, porque eu gosto de coisa de suspense, essas coisas.*

Em uma das falas de um sujeito, observamos que a novela pode inclusive substituir o contato social da criança:

*(SE11.1.1.7). Se a novela tiver bastante chata eu vou brincar com meus amigos. E se estiver legal? Aí não dá pra desperdiçar, né! [...]*



*Quando ela ta legal aí não dá, eu não aguento, eu tenho que assistir!  
[...]eu fiquei viciado na novela*

É interessante notar que algumas crianças disseram assistir a esses conteúdos impróprios para sua idade não pelo programa em si, mas pela falta de incentivo para fazer outras atividades, isto é, por não terem algo melhor para fazer.

*Pesq.: Você gosta de jornal e novela? SE48.2.3.9 Uhum. Por quê?  
Porque é um meio de passar o tempo.  
SP7.2.1.7 [...] quando não tem nada pra fazer eu assisto filme ou novela com a minha mãe, né.*

Para que possam reconhecer seu papel na sociedade em que vivem e nela atuarem de forma mais consciente, é necessário que essas crianças compreendam e analisem criticamente essa sociedade. Porém, esse entendimento deve ocorrer de acordo com as estruturas mentais de cada estágio de desenvolvimento e a partir de conteúdos próprios para cada idade. Acreditamos que imagens ou notícias de violência, discórdia e erotismo, entre outros, não estão entre eles.

Os telejornais ocuparam o terceiro lugar entre os programas mais vistos pelas crianças. No total, 25% delas afirmaram assistir a esse tipo de programação, a despeito de sabermos que esse conteúdo não é de interesse para as crianças. Com notícias diárias sobre economia, violência, política e múltiplas tragédias, não há motivos justificáveis para que elas assistam, sistematicamente, aos telejornais. Contudo, muitos de nossos sujeitos afirmaram a necessidade de acompanhar os telejornais para se sentirem bem informadas, “comprando” essas ideias dos adultos.

*Pesq.: Você gosta de jornal? SE26.2.2.8: Gosto. Por quê? Porque eu sei as notícias, que... que... ta acontecendo no mundo.  
SP22.2.2.8: Gosto. Por quê? Ah, pra saber as notícias.*

Entre todas as crianças entrevistadas, apenas uma disse assistir somente a desenhos educativos e a nenhuma novela, evidenciando o controle paterno sobre essa questão:

*SP33.2.3.9: só desenho que ensina alguma coisa, não de violência. Seu pai não deixa? (novela) Não. Ele fala que novela não é pra criança, que tem algumas coisas que não são boas e esses desenhos não são educativos, então, pode fazer com que eu queria imitar eles [...]*





A companhia de adultos na hora de assistir à televisão também foi investigada. Nesta questão, constatamos que muitas crianças veem sozinhas os conteúdos, como informaram 37 delas. Trinta afirmaram ver, de vez em quando, juntamente com os pais. Porém, como destacamos anteriormente, trata-se de programação adulta, em sua maioria. É necessário dar atenção às crianças, desenvolver com elas atividades voltadas a sua idade, dedicar algum tempo para conversar e partilhar momentos de atenção e carinho sem a interferência da TV.

Segundo Delval (2008), o meio social pode auxiliar e estimular a criança, sendo o ambiente familiar o primeiro a ter esta capacidade e responsabilidade “[...] quando responde às suas perguntas, coloca problemas, cria situações de certa dificuldade que a criança pode resolver com algum esforço, com um esforço ao seu alcance” (p.104). Dessa forma, a criança aprende mais e de forma prazerosa. O contrário, porém, é verificado quando não há estímulos para seu desenvolvimento; sem questionamentos e estímulos, o progresso é reduzido.

Quanto à presença da televisão nas escolas, apenas 16 crianças disseram ver conteúdos em sala de aula, nenhum deles direcionados à reflexão sobre o próprio papel da televisão ou de propagandas. Os sujeitos mencionaram assistir a filmes infantis, principalmente.

*SP2.1.1.8: A gente vê filme... a gente vê filme com a sala e só.  
SP35.2.3.9: Sim, só pra assistir filme.*

É preocupante, portanto, como esse meio de comunicação, tão presente na vida da maioria dos brasileiros em idade escolar, é tão pouco utilizado e explorado no ensino fundamental. É por meio dos contatos interativos com o mundo a seu redor que os alunos vão se adaptando à sociedade e, muitas vezes, reproduzindo e dando significado aos padrões culturais já estabelecidos. Para Delval (1998), essas influências são essenciais para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, e a escola tem a capacidade, nesse momento, de estimular o aluno a se desenvolver, especialmente em relação ao conhecimento do mundo social. Conteúdos televisivos poderiam ser utilizados pela escola, possibilitando aos alunos refletir tanto sobre temas atuais, como o consumismo, quanto sobre o próprio veículo de comunicação e seus produtos.

Porém, segundo Delval (1998), a compreensão plena desses conhecimentos só será possível no último estágio do desenvolvimento intelectual, isto é, no período das operações formais, quando o pensamento se abre para a categoria da possibilidade lógica de variáveis. Portanto, enquanto essa fase não é atingida, cabe à escola e ao professor, mais diretamente, auxiliar o aluno no



entendimento do mundo social, propondo questionamentos e solucionando dúvidas da criança, proporcionando-lhe um olhar crítico sobre os variados aspectos da sociedade.

Tal preocupação se deve, também, ao nível de entendimento que as crianças têm das propagandas. Perguntamos se sabiam o que é e para que serve esse formato televisivo, isto é, a propaganda, o que foi respondido corretamente por cerca da metade delas, nas duas escolas: vender produtos e induzir ao consumo.

Porém, quando pedimos aos sujeitos para diferenciar propagandas de outros gêneros televisivos, como programas e desenhos, apenas 17, dos 64 entrevistados souberam diferenciar. Entre os mais novos (1ª série), nenhum soube responder corretamente. Entre todos os entrevistados, a maioria ou não sabia explicar ou confundia os formatos.

*SE13.2.1.7 Desenho a gente.. ai.. desenho a gente desenha.. propra.. granda.. a gente.. hum... não lembro. E programa? .... é um negócio que passa. Como? Ah, é uma pessoa, fala..*

*SE12.2.1.7 Porque desenho tem pessoas que fazem, fazem a voz.. e a propaganda é uma pessoa de verdade que faz. E desenho, não é de verdade? °s vezes é, às vezes não.*

*SP40.2.3.9 Propaganda mostra o que ta vendendo. Programa é.. de assistir, assim..Aí desenho é de ficção, às vezes.*

De acordo com Cainzos (1998), a falta de reflexão, desconhecimento e entendimento da linguagem utilizada para transmitir as mensagens explicam o êxito no convencimento das sugestões de consumo exibidas.

Como a maioria das crianças entrevistadas não sabia diferenciar os formatos transmitidos pela TV, é possível que tenham sido alvos mais fáceis da publicidade, que pode utilizar-se de desenhos nas propagandas e até mesmo de *merchandising* de produtos dentro dos programas. Assim, sem poder saber determinar o que é o quê, a criança se vê perdida diante de uma avalanche de mensagens direcionadas ao consumo, sendo mais facilmente influenciada, já que não tem o mesmo discernimento e reflexão de um adulto.

Linn (2006) alerta para uma possível consequência dessa realidade, já que os pequenos são mais impressionáveis e ainda não terminaram o processo de formação de seus valores. Segundo ela, “as crianças são seres multifacetados cujos desenvolvimentos físico, psicológico, social, emocional e espiritual são ameaçados quando seus valores como consumidores superam seus valores como pessoas” (p.31).

De acordo com a autora, a preocupação é grande, já que o *marketing* não direciona apenas os desejos, as preferências por este ou aquele produto,



mas vai além, definindo valores sociais, indicando onde está a felicidade, o poder, a beleza, o sucesso e sua intensidade.

Para identificarmos o quanto as crianças realmente acreditavam nas informações das propagandas televisivas, perguntamo-lhes sobre a veracidade desses conteúdos. Quando algo era verdadeiro ou falso na publicidade da TV?

Diante dessa questão, preço e ausência do produto da loja foram os principais pontos citados pelos sujeitos para determinar quando os conteúdos diziam ou não a verdade. Ou seja, quando um produto aparecia na propaganda e era encontrado na loja pela criança, o comercial era verdadeiro. O contrário qualificava-a como falso. Nos exemplos abaixo, sempre apareciam experiências de consumo vividas na família para demonstrar suas conclusões:

*SE43.1.3.9: Não (não são sempre verdadeiras). No aniversário passado eu ia pedir uma bola, só que a bola não era o mesmo preço que tava na loja.*

O mesmo ocorreu em relação à disponibilidade do produto na loja. No caso de o produto estar na loja, a propaganda seria verdadeira, como podemos ver nos exemplos a seguir:

*SP17.2.2.8: Ah, porque propa... propaganda... sempre tem nas lojas, você vê na televisão, aí tem nas lojas. Aí eu acredito.*

O mesmo argumento é utilizado para explicar a existência de propagandas enganosas, quando os produtos não se encontravam na loja:

*SE11.1.1.7: Não. Porque, igual eu te disse agora, tem vezes que propaganda só mostra. Aí você chega lá e não tem.*

Em outros casos, a propaganda enganosa estaria no preço do produto, que estaria mais caro na loja:

*SP3.1.1.7: Eu acho que não. Por quê? Ah, porque um dia eu fui comprar um brinquedo e falou que tinha muito deles e falou que custava 10 reais. Aí eu fui comprar custava 30.*

Produtos que apresentavam características ou qualidade diferente das anunciadas na TV também faziam com que os entrevistados avaliassem suas propagandas como enganosas:

*SP4.2.1.8: Porque várias coisas que eu já fui comprar e não fazia. (...) uma vez eu tava vendo uma propaganda do McDonalds que era*



*das meninas Super Poderosas que você pegava e passava o dedo na roupa delas, mudava de cor. Eu fui lá só por causa disso e não mudou.*

Um outro aluno também vivenciou situação parecida:

*SE57.2.4.10: Porque tem vez que eles faz propaganda enganosa, você vai ver, não é. Tipo, eles tão fazendo propaganda de shampoo, tipo ah, deixa o cabelo maciof... quando você vai ver, não adianta nada. Por que eles fazem isso? Pra chamar a atenção da pessoa, pra poder comprar.*

Nos resultados, verificamos a ocorrência de uma proporção inversa entre a crença na veracidade e a idade dos sujeitos, nas duas escolas. Quanto maior a idade, menor era a crença nas propagandas.

As crianças também demonstraram, por meio das respostas, sua capacidade de reflexão. Em uma delas, o sujeito conclui que esse formato televisivo deve sempre falar a verdade, partindo do princípio de que esta é uma condição necessária para fidelizar o cliente à loja:

*SE59.2.4.10: porque se não for verdade ele está mentindo, se não for verdade.... ele tá falando a verdade, não é? Então tem sempre que falar a verdade para fazer os clientes não parar de ir lá..*

Uma das crianças reflete quanto aos benefícios exibidos nos comerciais. Para ela, como o objetivo é vender, a mensagem sempre vai mostrar os pontos positivos e omitir os negativos:

*SP38.2.3.9 eles nunca falam as desvantagens. Como assim? Porque tudo tem alguma desvantagem, mas eles só falam as vantagens, nunca as desvantagens, e às vezes eles falam umas coisas que não é verdade só pra pessoa comprar. O quê, por exemplo? Que é muito resistente e não é, que tem muita garantia. °s vezes acaba não sendo o mesmo.*

Outra criança questiona a produção da propaganda, destacando que se pode modificar um produto, por meio de artifícios visuais, daquilo que ele realmente é:

*SP54.1.4. 11: porque eles pode enfeitar... colocar de outro jeito na imagem. E por que fariam isso? Para vender.*



Apenas uma criança afirmou ter aprendido na escola que as propagandas nem sempre mostram a verdade:

*SP35.2.3.9: Na aula de matemática você tinha que saber se aquela propaganda era enganosa ou certa, aí você fazia conta pra saber. E você aprendeu onde? Aqui na escola. E tinha propaganda falsa? Tinha.*

Segundo Piaget (1971), um esboço da atividade reflexiva já pode ser observado em crianças, a partir dos 7 ou 8 anos de idade. Inicia-se, portanto, a formação do pensamento lógico, o qual vai permitir a coordenação dos pontos de vista entre si. Porém, apesar de algumas crianças serem capazes de refletir quanto ao assunto, 30% do universo de nossa pesquisa não souberam explicar ao menos o motivo de sua resposta, tanto as que acreditam que as propagandas sejam sempre verdade ou as que pensam que podem ser enganosas.

## CONCLUSÃO

Apesar do poder inquestionável desse meio de comunicação sobre o pensamento das pessoas, devemos ressaltar que seus conteúdos televisivos não são recebidos passivamente por elas. Cabe a cada telespectador, a partir de seu próprio conhecimento e de seu nível cognitivo, interpretá-los e dar-lhes um sentido. Ainda que as crianças estejam imersas em um mundo de informações rápidas, excessivas e atraentes, elas filtram o que assimilam, adaptando os conteúdos as suas estruturas mentais e a sua realidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da educação escolar que se preocupa em formar pessoas críticas e reflexivas, proporcionando-lhes “[...] procedimentos e atitudes que lhe permitam situar-se na sociedade de consumo de maneira consciente, crítica, responsável e solidária” (BUSQUETS, 1998, p.114).

Dessa forma, é de fundamental importância que o professor busque ensinar às crianças a pensar por conta própria, a questionar e manifestar suas opiniões. Principalmente em relação às mensagens da mídia, a análise deve ser mais profunda, para que a criança possa compreender a realidade do mundo em que vive em relação àquela realidade virtual a que assiste na televisão. Adaptar-se (no sentido piagetiano) a esse ambiente virtual é papel da educação escolar; porém, é importante que a família também possa acompanhar os conteúdos infantis assistidos em casa, discutindo com ela as mensagens e os valores transmitidos pela TV, não apenas utilizando-a como uma babá eletrônica, como vem sendo feito, muitas vezes. É preciso compartilhar desse tempo em frente à telinha com os filhos, de forma a torná-lo um momento de aprendizado



intelectual e afetivo.

A TV, como uma fonte de educação, deve ser compartilhada tanto por pais quanto pelos professores, de forma a promover o questionamento daquilo que é visto no mundo virtual, levando as crianças a colocar em dúvida a veracidade do universo que nela observam. É este questionamento que vai propiciar o pensamento refletido, que ocorre de forma completa no período operatório. Assim, as crianças serão capazes de ver, de maneira crítica, os conteúdos dos programas aos quais assistem e das propagandas a que assistem durante os intervalos.

Muito se discute sobre as preocupações quanto às influências dos meios de comunicação, seja no consumo, nas formas de pensar ou nas condutas humanas, mas pouco se fala sobre os pontos positivos da televisão. Sua capacidade de motivar, incentivar, sensibilizar, educar e conscientizar também deve ser destacada como um importante elemento que compõe suas mensagens e que pode ser bem utilizada pelas escolas como base para o aprendizado de diversos conteúdos. Assim, a televisão nem sempre deve ser considerada uma caixa de Pandora. Ela pode, sim, ser uma caixinha de surpresas, cabendo a pais e professores escolher sua melhor estratégia, não para iludir, mas para ensinar... ensinar a pensar!

## Referências

CAINZOS, M. O consumo como tema transversal. IN: BUSQUETS, M.D. et al. **Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1998.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Escola Possível: democracia, participação e autonomia.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1.jan/jun 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100011&script=sci_arttext)> Acesso em 12 ago. 2010.



KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

KIDDO'S - **latin american kids study**: septima ola. Disponível em <[http://www.kiddos.com.ar/07/pdf/dato\\_8.pdf](http://www.kiddos.com.ar/07/pdf/dato_8.pdf)> Acesso em 15 de ago. 2010.

LINN, S. **Crianças do Consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MERLO-FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão. In: FEILITZEN, C. V. (Org). **A Criança e a Violência na Mídia**. São Paulo: Cortez, 1999. p.188-205.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

SANT'ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SCRIPTORI, C. C. **Modelos organizadores de pensamento físico**: um estudo com crianças indígenas e não indígenas. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.



# A FORMAÇÃO DE LEITORES E AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM 5ª E 8ª SÉRIES READERS' FORMATION AND READING PRACTICES IN 5<sup>th</sup> AND 8<sup>th</sup> GRADE PORTUGUESE CLASSES

Vera Lúcia Mazur BENASSI,<sup>1</sup>  
Esméria de Lourdes SAVELI<sup>2</sup>

***Resumo:** O presente texto tem por objetivo apresentar uma discussão sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvida em 5 e 8 séries em três escolas da rede pública do município de Ponta Grossa - Paraná. Os dados foram coletados por meio de observação da escola e das aulas de Língua Portuguesa, aplicação de questionários aos responsáveis pelas bibliotecas, pedagogos, professores e alunos das classes observadas. Essa metodologia de coleta de dados está de acordo com a abordagem das pesquisas qualitativas do tipo etnográfica. As discussões teóricas estão assentadas em autores que tratam da leitura e das práticas de leitura, Foucambert (1994), Solé (1998) e Silva (2005). A análise dos dados evidenciou que: a) os professores não planejam suas aulas e disso decorre uma prática docente fragmentada, repetitiva, que não estimula a participação dos alunos nas aulas; b) o livro didático é o material mais utilizado pelos professores para trabalhar a leitura em sala de aula; c) nas escolas há um discurso institucionalizado que culpa a mídia e a instituição familiar pelo desinteresse dos alunos pela leitura; d) os mediadores da leitura nas escolas - bibliotecários, pedagogos e professores - afirmaram que são leitores, porém, eventuais; e) tanto os professores quanto os alunos reconhecem que a leitura é importante para a vida das pessoas e têm noção do papel da escola na formação de leitores.*

---

<sup>1</sup> Vera Lúcia Mazur Benassi, mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Formada em Letras pela UEPG. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Colégio Estadual Professor Colares, Ponta Grossa, PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Leitura (GEPALE), do Programa de Mestrado em Educação da UEPG. Atualmente é aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Pr). Desenvolve pesquisa na área das Políticas Públicas de Leitura, Leitura e Formação de Leitores. (mazurbenassi@ibest.com.br).

<sup>2</sup> Esméria de Lourdes Saveli, doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Leitura (GEPALE), do Programa de Mestrado em Educação da UEPG. Desenvolve pesquisa na área das Políticas Públicas de Leitura, Leitura e Formação de Leitores; Educação, Formação de professores; Ensino de Nove Anos. (esaveli@hotmail.com)





**Palavras-chave:** *Leitura Práticas de Leitura Mediadores de Leitura.*

**Abstract:** This article aims at presenting a discussion about reading practices in Portuguese Language classes developed with 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in three public schools in Ponta Grossa city, Paraná. The data were collected by school and class observations, and by learning center responsible personnel's, pedagogues', teachers', and observed class students' questionnaire answers. This data collection methodology is according to the ethnographic approach to qualitative research. The theoretical discussions are based on authors who deal with reading and reading practices, such as Foucambert (1994), Solé (1998) and Silva (2005). The data analysis showed that: a) teachers do not plan their classes causing repetitive fragmented teaching practice, which does not stimulate the participation of students in the classes; b) the student book is the most used resource used by the teacher to deal with reading during classes; c) there is an institutionalized discourse in the schools which blames the media and the families for the students lack of interest in reading; d) reading mediators in schools – learning center personnel, pedagogues, and teachers state that they are casual readers; e) both teachers and students recognize that reading is important for people's lives and understand the school role on the readers' formation.

**Keywords:** *Reading. Reading Practices. Reading Mediators.*

## **Introdução**

O presente texto tem por objetivo apresentar uma discussão sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, de 03 (três) escolas da rede pública do município de Ponta Grossa, Paraná. Escolhemos essas séries por considerarmos momentos decisivos no processo de aquisição e domínio da leitura e da escrita.

O desejo de investigar o tema é decorrente de nossas inquietações, enquanto professora. Essa preocupação aumenta ainda mais diante dos resultados das avaliações oficiais que evidenciam a falta de compreensão leitora dos alunos dessa etapa de ensino. Isso nos instigou a buscar explicações por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica sobre as práticas de leitura que ocorrem no cotidiano escolar, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. E, ainda, procuramos compreender as condições físicas e humanas existentes nas escolas, que contribuem para o desenvolvimento efetivo de práticas de leitura.

Para atender aos objetivos propostos, partimos das seguintes questões.

- a) Qual é o espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar?
- b) Como é conduzido o trabalho de leitura no cotidiano das escolas, as práticas



de leituras nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5ª e 8ª séries?

c) Qual a concepção de leitura mais presente em professores, pedagogos, alunos e bibliotecários?

Portanto, voltamos nosso olhar à escola como um ambiente natural onde se processa o trabalho realizado com a leitura. Nossa intenção era conhecer e entender os embates e contradições, a dinâmica e a diversidade de situações vivenciadas por professores e alunos associadas ao contexto escolar referente à leitura.

Para tanto, a pesquisa de campo para a coleta de dados compreendeu:

1. definição das escolas que seriam pesquisadas e autorização para a pesquisa;

2. escolha dos sujeitos;

3. a criação do instrumento de coleta de dados – o questionário semiestruturado;

4. aplicação do teste piloto para validação do questionário semiestruturado com 06 (seis) alunos de 5ª e 8ª séries;

5. processo de observação nas escolas escolhidas, focalizando de modo particular as turmas de 5ª e 8ª séries, registros em diário de bordo sobre o planejamento anual, os planos de aula e os registros realizados pelo professor no livro de chamada;

6. aplicação do questionário aos alunos, aos professores, aos pedagogos e aos responsáveis pelas bibliotecas das escolas estaduais.

As concepções teóricas para a compreensão do objeto estão assentadas em autores que discutem as práticas de leitura e a formação de leitores, como: Freire (1982), Chartier (1996), Foucambert (1994), Solé (1998) e Silva (2005), entre outros.

A leitura deve ser estimulada desde cedo, primeiramente na família e depois na escola, que deve ser o espaço privilegiado para a formação do leitor. Esses autores entendem a leitura como uma prática social que faz parte do cotidiano das pessoas. Essa perspectiva teórica defende que, para formar leitor, é fundamental que o aluno desenvolva o gosto pela leitura e se familiarize com o livro desde pequeno, lendo e ouvindo histórias, tanto na família quanto na escola. A sociedade contemporânea tem atribuído à escola a responsabilidade de ensinar a ler e a compreender os diversos gêneros textuais.

Dessa forma, a escola é reconhecida como uma das principais agências responsáveis pelo desenvolvimento das competências que envolvem leitura, uma vez que é nela que, formalmente, ocorre a reflexão sobre os variados gêneros textuais e os diferentes portadores de texto. O contato com uma diversidade textual possibilita aos alunos desenvolverem a capacidade de diferenciação e compreensão, bem como de reconhecimento de sua



funcionalidade e objetivos.

Todavia, sabemos que promover a leitura na escola não é tarefa fácil; exige oferecer aos alunos diversas oportunidades para desenvolver a leitura. Demanda, sobretudo, professores criativos para driblar as dificuldades encontradas no dia a dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas públicas e escolares com bom acervo. O desafio proposto aos professores é “renascer a cada dia das cinzas”, mas esse renascer só é possível com reflexão, pesquisa, empenho, estudos sistematizados e sonhos. Sonhos que darão força para desempenhar da melhor maneira possível a prática pedagógica, contribuindo, dessa maneira, para a formação do cidadão—leitor-crítico, a fim de possibilitar-lhe uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, sem tornar-se vítima dela. Por isso, segundo Silva (2005), é necessário que o professor se torne um leitor crítico e reflexivo, e esteja em contato com variados contextos de leitura, constituindo-se, assim, autor de sua própria prática pedagógica.

### **Práticas de leitura em sala de aula**

Durante nossa permanência nas escolas, como pesquisadora, percebemos que o cotidiano escolar tem adotado uma série de práticas desmotivadoras que levam o aluno a não gostar de ler. Nas observações que fizemos em sala de aula, a leitura de textos, quando apareceu, foi trabalhada apenas como decodificação do escrito, sem discussão do conteúdo do texto. Assim, não havia atrativos por parte dos alunos nem uma relação afetiva com o texto. Em decorrência disso, o interesse pela leitura do texto ficou ausente. Com isso, os alunos não foram levados a descobrir os objetivos, não houve interação entre aluno/texto/professor e vice-versa. Percebemos que as leituras de textos eram impostas, resumiam-se a atos mecânicos de ler, o que gerava conversas paralelas entre os alunos, impedindo a concentração e o entendimento da leitura.

A orientação dos professores para iniciar o trabalho com a leitura resumia-se em: “*Abram o livro na p. 56!f; Façam uma leitura silenciosa do texto!f; Vamos ler o texto em voz alta!f.* Não se criavam expectativas no leitor, não havia atrativos que fizessem o aluno se interessar, não se mostravam finalidades para a leitura. Decorrente disso, a leitura não passava de um mecanismo de decodificação do escrito.

No pensar de Solé (1998), é preciso criar um ambiente de leitura, oferecer finalidade, ativar seu conhecimento de mundo, fazer previsões, formular questões, recapitular informações, resumir, destacar ideias principais, responder perguntas sobre o lido e construir interpretações. Segundo a autora, para que um indivíduo se torne um leitor autônomo e competente é preciso que receba auxílio e suporte de um leitor mais experiente, isto é, de um mediador cultural que trabalhe com



as estratégias no momento da leitura e ofereça uma diversidade de leitura aos alunos.

A despeito das práticas de leitura em sala de aula observamos que, talvez por falta de planejamento ou despreparo de formação, os professores não aplicavam nenhum tipo de estratégia de compreensão de leitura. Para Solé (1998), ao desenvolver atividades de leitura com os alunos, é preciso que o professor tenha em mente que a leitura precisa ser desenvolvida em três momentos fundamentais: o antes, o durante e o depois.

O uso de estratégias leva à progressiva interiorização e utilização autônoma pelas crianças. Nesse caso, compreender os propósitos da leitura, o que ler e para quê, pode determinar a forma como o leitor se situa na leitura e na compreensão do texto. As estratégias permitem aos alunos ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto e, dessa maneira, assumirem um papel ativo na leitura, fazendo previsões, formulando questões e recapitulando informações a respeito do texto e, desse modo, ir construindo a interpretação do texto no decorrer da leitura. Assim, o aluno compreenderá a importância da leitura e sentirá gosto por ela.

A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos não lê por prazer ou porque gosta, lê para fazer avaliações, atividades. Solé (1998) enfatiza que é preciso ir ao texto para buscar informações, para escutá-lo, para querer saber mais, para buscar incentivo e produzir outros textos e também para descontrair. Em geral, o aluno que não lê justifica dizendo que ler é chato e cansativo; que prefere jogar bola, e conversar; reclama que os livros são muito compridos.

É preciso considerar que a leitura não perdura o tempo todo e nem é para todos, em todos os momentos, exclusivamente prazerosa. Segundo Foucambert (1994, p.29), “A leitura só é difícil ou cansativa (e exige esforços) quando não se sabe ler ou quando se precisa traduzir a escrita para compreendê-la”. Esta pesquisa evidenciou que os professores e os alunos desconsideram que a leitura envolve trabalho, esforço e desafios, e nisso está a aprendizagem do prazer de ler e da construção do prazer no hábito de ler, do hábito no prazer de ler. Portanto, obrigação não é dissociável do prazer; não são pares constantemente opostos, nem são exclusivos para qualquer situação de uso da leitura. A sala de aula não tem sido um ambiente de prática diária que mostre aos alunos as diversas facetas que envolvem o ensino de leitura.

E, para justificar essa aversão à leitura, pelos alunos, os professores e pedagogos afirmam que a culpa é dos pais, que não dão exemplo, não incentivam seus filhos a praticar a leitura de livros em casa. Por outro lado, também culpam a própria escola, que não mostra a importância dessa prática. A TV e o computador aparecem como vilões que vieram para ocupar o lugar do livro. E, por fim, denunciam que o professor lê pouco e não incentiva os alunos.



Os depoimentos revelaram que tanto os professores quanto os alunos apresentam um discurso, construído sobre a leitura, que vigora nas políticas públicas, no imaginário social e no interior da escola. As respostas mais recorrentes foram: *Ler traz informaçõesf; ler exercita a capacidade mental da pessoa, é muito bom para o cérebrof; ler traz conhecimento*”.

Todavia, esse discurso feito pelos alunos é solto e pode ser questionado: Ler qualquer coisa é bom? Ler em quantidade é bom? A leitura provoca consequências positivas naquele que lê? O que é bom hoje, sempre o foi? Quem legitima as leituras boas, as melhores práticas, o material adequado para ler?

É sabido que o processo de leitura começa na família e se estende até a escola. Sabe-se que a parceria entre escola, família e comunidade é um desafio para formar crianças leitoras. O desenvolvimento de interesses e hábitos se faz num processo constante que se inicia na família, reforça-se na escola e continua ao longo da existência do indivíduo, por meio das influências recebidas de sua atmosfera cultural.

A pesquisa comprovou que os alunos possuem material de leitura em casa. Porém, quando indagados quanto à frequência da leitura, a maioria respondeu que lê eventualmente. Gostam de ir à biblioteca, mas poucos emprestam livros. Quando questionados sobre o que leem, os livros que imperam são os indicados pelos professores.

Em síntese, ficou claro que, para a formação do leitor, há duas dimensões a serem consideradas: a dimensão familiar, que introduz a criança no mundo da leitura, e a dimensão escolar que é responsável pela formação do gosto pela leitura.

Porém, quando aos professores e aos pedagogos foi perguntado sobre quais as dificuldades que encontravam para desenvolverem o trabalho com a leitura, relataram que os alunos não gostam e têm preguiça de ler mesmo as questões presentes no livro didático. Alegaram, ainda, que o trabalho com a leitura não é tarefa simples e que falta espaço na biblioteca para acomodar uma turma inteira.

Diante da questão “alunos não gostam de ler”, verificou-se que as escolas não possuem projetos de leitura. Outro fato observado nas escolas e registrado em diário de bordo é a imposição, pois o professor manda ler e o aluno lê não porque quer, mas porque o professor manda. Todavia, é necessário levar em consideração as diversificadas leituras que os alunos fazem fora e dentro da escola: mandam e recebem mensagens no celular, enviam bilhetinhos de amor e amizade na sala de aula, picham carteiras e paredes, têm acesso à internet e mandam e-mails. Enfim, realizam outras leituras e resistem às leituras escolares realizadas pelos professores.

Conforme observação e registro em diário de bordo, a maioria das aulas



não eram atrativas, não tinham continuidade, eram fragmentadas, não havia interação professor/aluno e o material primordial era o livro didático. As metodologias não contribuíam para a produção de leitores competentes, as aulas não eram planejadas de acordo com as necessidades dos alunos e, quando indagados sobre o assunto, as respostas foram: *Por escrito eu não faço, a gente sabe conduzir a matéria*; *Eu não faço! Sigo o livro*; *Planejamento? Ih, adianta? Você viu como eles são. Eles não querem saber de nada, não querem ler, não prestam atenção. Você viu não tem orientação na escola*; *A coordenação não acompanha o planejamento. Não dá tempo. A gente pede no início do ano para que os professores planejem suas aulas. Eles entregam o plano anual*.

Necessário se faz entender que a função mais evidente de um planejamento de ensino é, segundo Tardif (2005, p. 212), “[...] transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino”.

Isso implica dizer que planejar requer pesquisar sempre, ser criativo na elaboração da aula, estabelecer prioridades e limites, estar aberto para acolher o aluno e sua realidade, ou seja, seu conhecimento de mundo, ser flexível para planejar, sempre que necessário. É preciso entender que ensinar exige saber planejar, o que implica levar em conta as necessidades e as características de aprendizagem dos alunos, os objetivos educacionais do Projeto Político Pedagógico da escola, o conteúdo por série, o compromisso do professor com o ensino, o tempo e as condições objetivas de trabalho. Ele está ligado aos valores pedagógicos, culturais e intelectuais.

A pesquisa evidenciou que os mediadores da leitura, isto é, os que atuam na promoção, na divulgação e na formação de leitores na escola, tais como: os professores, os bibliotecários e os pedagogos, consideram-se leitores, porém eventuais. O mediador é aquele que compartilha o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer e esse é o papel fundamental do professor.

Entendemos que um dos requisitos básicos para quem quer ser formador de leitores é ser leitor, pois, quando o aluno vê o entusiasmo do professor por um texto, um livro ou um autor, tende a procurar os livros ou os textos para ler. Assim, o professor compreende seu papel de mediador. Isso exige criar condições para o aluno realizar as leituras de diversos gêneros: contar histórias, ler um texto de jornal ou de revistas, ler ou contar piadas, charges, propagandas, enfim, despertar e propiciar o contato do aluno com o livro e a leitura.

A formação do leitor ou aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas ou métodos, mas ao comportamento do professor em sua prática pedagógica (SAVELI, 2007). O professor aproxima o livro da criança, deixando-



a fazer escolhas, lendo textos, mostrando ilustrações, ouvindo atentamente, respondendo perguntas, observando e respeitando suas relações. A leitura de um texto é infinita, mas o momento que o mediador compartilha com o aluno a leitura e a troca de experiências é único, por incluir o vínculo ali estabelecido.

Portanto, “em sala de aula, diante dos alunos, o professor tem de fabricar os malabarismos mais escabrosos a fim de desempenhar o seu papel de orientador de leitura” (SILVA, 2005, p.11).

### **Considerações Finais**

O ensino da leitura vem sendo há algum tempo objeto de estudos científicos. Os pesquisadores de leitura acreditam que esse debate é imprescindível, principalmente quando se deparam com os baixos índices do rendimento escolar apresentados pelas avaliações oficiais do PISA e Prova Brasil, entre outros. Essas avaliações evidenciam que a falta de compreensão leitora dos alunos das escolas brasileiras constitui um problema que deve ser equacionado, e apontam para a necessidade de a escola tomar para si esse desafio, pois é na escola e, mais particularmente, na sala de aula que as políticas públicas dessa natureza tendem a ser efetivadas.

Dessa forma, a escola precisa pensar em como oferecer aulas de qualidade, que sejam mais atrativas e motivadoras, que vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos alunos.

Partindo dessa perspectiva, defendemos que: a) as aulas de Língua Portuguesa devem ser planejadas com atividades menos cansativas, repetitivas, monótonas, fragmentadas e desinteressantes, e devem contar com a participação ativa dos alunos; b) o trabalho com a leitura nas práticas diárias em sala de aula precisa ser menos estruturalista, uma vez que ensinar a ler não é apenas decodificar as palavras, mas levar o aluno à compreensão do texto que está lendo; c) o professor, ao trabalhar com a leitura, precisa, antes de tudo, dominar a língua que vai ensinar, conhecer e utilizar meios estratégicos para levar o aluno ao entendimento do texto; d) o ensino de leitura necessita da interferência direta do professor como mediador no processo, para dar subsídios e proporcionar condições para que o aluno possa percorrer os quadrantes do texto; e) o professor exerce um papel relevante no processo da leitura. É ele que irá mediar a leitura, desde uma atividade mais simples (decodificação) a uma mais complexa (compreensão); f) o leitor aprendiz precisa do professor mediador para conduzir, orientar e aplicar estratégias de leitura, contando com material diversificado e pertinente à diversidade e heterogeneidade presente em sala de aula e, assim, sendo motivado para a leitura do texto; g) o professor precisa ter consciência de seu papel no processo de formação de leitores, para que sejam capazes de atuar com competência no momento em que precisam ler. Por conseguinte,



sem troca, sem diálogo e sem reflexão não existem condições para reverter o fracasso escolar instaurado dentro das escolas.

Isso tudo só fará parte do contexto educacional se as políticas públicas voltadas para educação investirem em recursos didáticos e na qualificação permanente dos professores que visem superar as práticas pedagógicas estruturalistas.

Há que se refletir sobre as seguintes questões: A leitura pode ser ensinada ou a pessoa nasce com o dom de ser leitor? Como despertar o interesse dos alunos pela leitura? Como fazer com que as aulas de leitura se tornem atrativas e motivadoras para os alunos? Quem é o professor de leitura dentro das escolas? A escola tem cumprido seu papel de formadora de leitores? Como a escola se posiciona em relação à ausência da leitura dentro dela?

Segundo Pennac (2008, p. 13), “o verbo ler não suporta imperativo”. A leitura deve ser ensinada, mediada, compartilhada e jamais imposta. Não há como ensinar o aluno a gostar de ler sem antes mostrar a ele a relação desse ato – ensinar-aprender. É necessário explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende com aquele ato. O ensino é um processo dialético, isto é, quem ensina aprende. Mas o que se ensina e o que se aprende? Ensinam-se e se aprendem conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Freire (1996, p.21) diz que “não há docência sem discência”.

A maneira como se desenvolve e se apresenta o trabalho com a leitura na sala de aula é fruto daquilo em que se acredita e que se adquire como bagagem cultural de vida. Nesse caso, a metodologia escolhida pelo professor no momento em que irá trabalhar a leitura é algo marcante na aprendizagem, isto é, na construção que cada indivíduo realiza durante a vida. A partir disso, é preciso pensar em aulas bem planejadas, em que o aluno possa perceber a intenção do professor ao escolher aquela atividade. Daí a necessidade de o professor conhecer bem a metodologia presente no livro didático usado por ele e pelo aluno em sala de aula. Quando isso acontece, o trabalho com a leitura, mesmo que seja a partir do uso do livro didático, torna-se significativo ao aluno e ao professor.

De acordo com o exposto acima, consideramos que é possível a leitura ser ensinada, motivada e planejada fazendo uso de estratégias de compreensão leitora. Para tanto, de acordo com Solé (1998), os mediadores de leitura precisam estar preparados para poderem oferecer a seus alunos diversas maneiras de se ler um texto que facilitem a compreensão do texto que lhes é oferecido, considerando sempre a construção do sentido do texto pelo leitor, as estratégias utilizadas, o contexto, o conhecimento prévio do leitor e a diversidade de gêneros textuais. As estratégias são as ferramentas utilizadas que auxiliam na





compreensão dos textos.

A defesa de um conhecimento maior de diversos gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura, pois, conhecendo a função social dos textos, os tipos de discurso que neles predominam e as formas como eles são estruturados, o leitor pode chegar a compreendê-los de forma eficaz. O ato de ler é, pois, uma ação política, e, por isso, pode-se dizer que o acesso à leitura depende da organização da sociedade e do Estado, que ajuda a mantê-la e reproduzi-la.

Dentro das escolas existe um discurso pronto, que culpa a mídia e a instituição familiar pelo desinteresse dos alunos pela leitura. Entretanto, os professores reconhecem que a leitura é importante para a vida das pessoas e têm noção do papel da escola na formação de leitores. A escola é considerada como fundamental para o processo de formação de leitores. Ela tem assumido, perante a sociedade, a função de promotora e incentivadora da leitura. Entende-se que a leitura perpassa por todas as disciplinas do currículo escolar e, portanto, desenvolver as habilidades e competências leitoras é de responsabilidade do coletivo da escola.

Outro discurso disseminado no interior das escolas é que os alunos não gostam de ler, e isso dificulta o trabalho com a leitura. No entanto, a escola precisa desempenhar com qualidade seu papel como formadora de leitores.

Nesse entender, os projetos de incentivo à leitura são muito bem-vindos dentro das escolas. Os profissionais, bibliotecários, pedagogos e professores, responsáveis por mediar a leitura nas escolas, devem ser leitores envolvidos nessa prática, pois só se convence alguém sobre alguma coisa quando se acredita naquilo que se prega. Como ressalta Chartier (1996, p.26), “é preciso que se pense numa Pedagogia da leitura que leve em consideração diferentes experiências culturais dos alunos e que não suponha já adquirido o que está apenas em vias de constituição”.

## Referências

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SAVELI, E. de L. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. In: **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso: Marcos Bagno...**(et al) org. Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SILVA, E. T. da. **A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Atica, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS THE STORYTELLING ART

Andrea CAVINATO<sup>1</sup>

**Resumo:** *A reflexão que deu origem, e é desenvolvida no presente artigo, busca responder à pergunta: o que é ser contador de histórias na contemporaneidade? Nos palcos, nas bibliotecas, livrarias, praças, salas de espetáculos e de aula, a narrativa, hoje, é uma necessidade presente e constante, para que a imaginação, a partir da palavra do narrador, possibilite a cada ouvinte seu próprio acervo de imagens e que essa seja de fato uma experiência. Para isso, estudiosos e contadores de histórias têm se reunido em festivais ao redor do mundo. O contador de histórias é, hoje, presença constante na programação de jornais de São Paulo e de outros estados, com características de espetáculo: iluminação, figurino, música, objetos e recursos tecnológicos, como projeções em vídeo. Em diferentes contextos, observa-se que o contador de histórias se insere na sociedade do espetáculo com os processos artesanais de comunicação que lhe são próprios; as raízes brasileiras são fonte inesgotável de recursos. Nas escolas, professores e coordenadores pedagógicos utilizam o conto como encantamento; a palavra, prenhe de possibilidades resiste na sociedade midiática e convive com os perversos efeitos da chamada explosão do vídeo.*

**Palavras-chave:** *Contador de Histórias. Arte. Narrativa. Contemporaneidade.*

**Abstract:** *The idea that gave origin and that is developed in the text attempts to answer the question: What is it like to be a Storyteller in this contemporary era? Today, on stage, in libraries, bookstores, parks, drama and narrative classes, it is a need, that has become constant in our lives; so that imagination, from the narrator s words, can enable every and each person in the audience to have their own sets of images and that this situation can become a real life experience. With this aim, researchers and storytellers have gathered together in festivals all around the world.*

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação – FEUSP. e-mail: andreacavinato@usp.br



*Nowadays, the Storyteller is often present in the news programs in Sao Paulo and in other states, and can count on the structure of a show such as lights, costumes, music, and technological resources like video projections. In different contexts it is noticeable that the storyteller is inserted in the society of the show business with their own communication processes and tools; the Brazilian traditions and customs are endless sources of inspiration. In schools, teachers and pedagogic coordinators use stories as enchantment; the word fraught with possibilities still resists in the media society and coexists with the vicious effects of the so-called video explosionf.*

**Keywords:** *Storyteller, Art, Storytelling, Contemporary era.*

Durante a preparação do debate de mesmo nome deste artigo para o *III Encontro de Contadores de Histórias Boca do Céu: Brincar e Contar*, ocorrido em São Paulo, no SESC Pompeia, em abril de 2008, busquei fontes e olhares para responder à pergunta: como se insere na contemporaneidade o contador de histórias? Uma maneira de olhar para meu próprio percurso como contadora de histórias e de unir minha curiosidade sobre o instante da narrativa como fenômeno que cria imagens na troca entre a palavra do contador, sua presença e a alquimia com o público, sobre o imaginário, a estrutura simbólica dos contos e sua função estética.

Com a intenção de discutir os elementos dos quais o contador de histórias lança mão para construir suas apresentações na sociedade do espetáculo, foi convidada para participar do debate a contadora de histórias Ana Luísa Lacombe, que coordena o Sipurim, espaço que todos os domingos de manhã abre as portas para contadores de histórias no Centro de Cultura Judaica, em São Paulo. Ela apresentou os variados recursos utilizados nas narrativas, como os bonecos, objetos, dança e a projeção simultânea de imagens. Também foi convidado o músico e professor Gabriel Levy, acordeonista que, junto a outros músicos, acompanha a contadora de histórias paulistana, curadora do evento supracitado, Regina Machado, em seu espetáculo de narrativas *Moio de Pavio* e em outras narrativas de seu repertório. Ele abordou como a música se insere nas narrativas, a partir de sua própria experiência.

A ferramenta do contador de histórias é a palavra. Na África, ou pelos mares da Grécia, alguns contadores de histórias eram acompanhados com música, e diz-se de um, cego, que, acompanhado de sua lira, iniciava: “*canta em mim ó musaf*. E hoje, ainda, a música é um elemento bastante utilizado nas narrações para todos os tipos de público. A Musa... Bem... Muitas vezes a escrita tem sido a inspiração, mas neste texto pretendemos perguntar por onde



andam as musas, ou quem seriam as musas da contemporaneidade.

Nos palcos, nas bibliotecas, praças, hospitais e salas de espetáculos, a narrativa é uma necessidade presente e constante, para que se possa criar espaço para que a imaginação, essa faculdade humana, possa, a partir da palavra do narrador, possibilitar a cada pessoa uma visita a seu próprio acervo de imagens.

O contador de histórias é presença constante na programação de jornais de São Paulo, do SESC e livrarias, que ganham características de espetáculo: iluminação, figurino, música, objetos e recursos tecnológicos, como projeções em vídeo.

Em diferentes contextos podemos observar, também, que o contador de histórias se insere na sociedade do espetáculo com contornos, que lhe são próprios. As raízes brasileiras são fonte inesgotável de recursos; nas escolas, professores e coordenadores pedagógicos utilizam o conto como encantamento, e as crianças ganham novas possibilidades de expressão para além dos contornos do letramento e da alfabetização, pois a palavra, preta de objetivos e significados, passa a ser utilizada pelas crianças para narrar histórias.

### **Sobre o contador de histórias na contemporaneidade**

Fala-se em um Movimento de Renovação do Conto (PATRINI, 2005), a partir do século XX, oriundo da abertura trazida pelos anos 70. É principalmente na França que começam a surgir esses narradores urbanos, nesse período. A ideia de Movimento de Renovação do Conto não é um consenso entre os contadores franceses; para alguns, o conto nunca chegou a morrer, e a necessidade de ouvir histórias é inerente ao ser humano, um ser simbólico que, cotidianamente, e devido às características da linguagem, narra.

Alguns autores comentam que a arte de narrar migrou do ambiente rural para o urbano e aqui faço uma reflexão. O mundo sempre foi rural e urbano. No passado também existiram grandes e importantes cidades, como Atena, Alexandria, Constantinopla (Istambul), Cadiz, Varanasi, Mântua e Jericó e foi com os duros tempos da Idade do Ferro, prevista por Hesíodo, que chegamos às megalópoles, como Mumbai, São Paulo e Nova York. Nas rotas de comércio, em mercados, como os árabes, caravanas de mercadores se reuniam e geravam encontros e trocas simbólicas por meio da palavra narrada. Nas cidades medievais, justas e lidas entre os cavaleiros; trovadores e menestrelis, os contadores de histórias cruzavam a Europa cantando o ideal do Amor; nas grandes cidades gregas, contavam-se histórias: na Odisseia, a aventura de um único homem e de todos os homens; os gregos contavam histórias nos salões, narravam histórias de vida. Em algumas narrativas do Mahabharatha, Arjuna e Yudushitira, são muitas vezes convocados a narrar histórias de ensinamento.



Na América do Norte, as tribos narravam como os animais e os seres humanos se entendiam.

Walter Benjamin (1987) filia a narrativa a uma prática artesanal; relaciona o fato de ouvir enquanto se tecia, bordava. As mãos se ocupavam. Uma prática artesanal de comunicação antes da reprodutibilidade técnica. De fato, a prática de contar histórias chegou a esmorecer nas cidades, por ocasião da industrialização e da produção em série sendo preservada nos meios rurais e ribeirinhos, voltando ao século XX como reação na retomada da palavra.

Atualmente, percebe-se que os contadores de histórias estão por toda parte. Em São Paulo, cidade que possui uma grande oferta de espetáculos, as apresentações de narrativas ou “contação de histórias” (um neologismo muito feio criado pelo “mercado” para a arte de contar histórias que, na tentativa de se apoderar da Arte enquanto mercadoria a nomeia, destituindo-a de seu significado) estão listadas nos guias de programação, em saraus espalhados pela cidade, em bibliotecas, livrarias e clubes.

Ao redor do mundo ocidental, para citar o que ouvimos de contadores que participam de festivais no Brasil, espalham-se contadores de histórias que tecem a trama do imaginário e podem ser citados alguns dos muitos que atualmente narram histórias: em Florianópolis, Gilka Girardelo e Sérgio Belo; em Belo Horizonte, Gislaine Matos e Rosana Montalverne; no Rio de Janeiro, José Mauro Brant e Benita Pietro; em Toronto, Dan Yashinky; no México, Marcela Romero; em Madri, Susy Lillo; no Peru, Cucha Del Aguina; na França, Bruno de La Salle, Pepito Mateo, Catherine Zancartre, Marian Kone, Hassan Konaté e muitos outros; na Inglaterra, Inno Sorsy; na Bélgica, Pascal Guerán; em São Paulo, Regina Machado, Giba Pedrosa, Célia Gomes, Urga Maíra, Kelly Orassi, Simone Grande e muitos outros.

Contudo, há um consenso discutido em festivais e que intriga os contadores: é que, apesar disso, a palavra narrada circula pouco na vida da maioria das pessoas.

E também muito se fala sobre a narrativa oral e a escrita. Antes de serem escritas foram orais, e algumas sociedades tradicionais até hoje não entendem a escrita, como os ocidentais. Nossa civilização ocidental desenvolveu técnicas para a reprodução de imagens e, após o advento da imprensa, passou-se a escrever e a publicar. Inscritos no tempo, os contadores de hoje partem de livros, da palavra escrita, para novamente transformá-la em palavra “de boca.” Refiro-me, aqui, aos contadores de histórias urbanos.

Nos meios ribeirinhos e rurais, as histórias recontadas ainda são criadas e reinventadas pela relação do ser humano com o ambiente. Seu imaginário continua a criar personagens que veem saindo da lagoa, do mar e da mata. Em torno de um rio existem muitas histórias, diz o provérbio africano. Do diálogo



que é travado entre o ser humano e as árvores, os pássaros e os rios é que surgem as narrativas, as lendas e as superstições que farão parte da cultura local. Perpetuando uma tradição a aprendizagem do mundo acontecerá nessa interação. E dela se nutrirão muitos contadores urbanos para assombrar, encantar e trazer recordações de como o mundo era em outros tempos.

O contador de histórias tradicional está em vias de desaparecer. Pessoalmente, só conheço um: Sr. Geraldo Tartaruga, de São Luís do Paraitinga, região do Vale da Ribeira do estado de São Paulo. Refiro-me ao contador reconhecido por sua comunidade como tal.

Existem muitas iniciativas para preservar essa sabedoria, como é o caso do projeto Cultimar, da região de Superagui, no Paraná, que recolhe as lendas da cultura caiçara para valorizá-las entre as crianças, na escola.

### **Sobre um contador de histórias tradicional**

Ainda hoje, em algumas sociedades tradicionais africanas, “os mestres da palavra”, os contadores de histórias da aldeia passam por um processo de formação desde a infância, ouvem histórias e são estimulados pelos adultos a contar. É assim que apreendem a cultura e as práticas sociais de sua aldeia e é assim que aprendemos, como podemos ver na pesquisa de Girardello (2004). Para os africanos do Chade, a palavra é uma semente que parte do fundo de nosso ser; se a palavra for generosa trará alegria, a palavra é fecunda, é ato.

Um *gose*, um “mestre da palavra” é aquele que domina a palavra para chegar a um discurso poético e tem sete vezes sete anos. Passa por um ritual de iniciação com óleo e bênçãos e outras ações que não nos conta, torna-se a terceira pessoa em importância hierárquica da aldeia. O conto está “[...] *na minha nuca, na minha frente, na terra, nas plantas, no orvalho, está ali e eu devolvo o conto de onde o tirei*”.

Sua função necessária está preservada em sua sociedade. O ato de contar relaciona-se à magia, ao espaço do Sagrado, aos rituais em que não se separam as crenças religiosas. Talvez por isso o contador de histórias Kously Lamko, que também é ator, diretor teatral e escritor, tenha recusado, em sua apresentação no Teatro do SESC Pompeia, em São Paulo, a usar microfone. Contou e cantou alguns trechos em sua língua natal e outros em francês. Vestido com uma típica túnica africana e com uma espécie de cabaça no chão contou histórias da criação do mundo, em que conto, canto, dança e movimento corporal eram indissociáveis e próximas ao rito.

Kously Lamko ofereceu uma oficina de formação no Encontro de Contadores de Histórias. Não está mais em sua aldeia e não é seu contador de histórias porque teve que migrar para ir para a universidade e, depois das questões políticas no Chade, não pôde mais voltar.



## **Sobre a sociedade do espetáculo, sociedade midiática, a explosão do vídeo e o contador de histórias**

Vivenciamos a imagem por toda parte, a TV, o vídeo, o youtube, a internet, as máquinas fotográficas digitais. Convivemos com a propaganda nos outdoors (em São Paulo há a “lei cidade limpa”, mas agora os carros são os veículos, literalmente, da propaganda), a globalização, essa aldeia global em que “todos” têm acesso às imagens e somos universais. Podemos estar conectados com o instante da tragédia; o 11 de setembro, por exemplo, tornou-se um evento televisivo. E as recordações são preenchidas com “retrospectivas” e seus efeitos nefastos.

São poucos os momentos para divagar, para abrir brechas no Tempo que as novas tecnologias instauram na sociedade do hiperreal do simulacro (BAUDRILLARD, 1991). Os ritos, os rituais cotidianos estão esvaziados de sentido e significação, dizem os filósofos. Serão os americanos os grandes culpados? A Globo? Ouvi em uma palestra<sup>2</sup> da professora Gilka Girardello (2003), sobre as crianças, a imaginação e a mídia, que as crianças e jovens têm grande atrativo pelas mídias por uma questão tão antiga quanto o ato de narrar, que é o de se inserir numa cultura, num grupo social constituído. Espaços virtuais substituem, simulam o espaço da rua, das bibliotecas, dos mercados, dos bailes e saraus, do encontro com o outro, das visitas para o café com bolo.

Na filosofia hindu: o que pensamos, e sentimos ser a natureza do mundo, não é necessariamente verdade, essa é Maya, a percepção de si e do mundo, e pressupõe que uma vez que se descortinem seus véus se perceba que a realidade seria aquilo que é eterno; embora haja transformação, permanece em essência. Maya é o conhecimento de que existem coisas além do que percebemos em nossa rotina. Quando da tradução pelo colonizador inglês, a palavra Maya tornou-se *Ilusão*, mas muitos pesquisadores questionam essa tradução. Maya não nega o mundo, mas nos alerta para o fato de nem tudo ser o que parece. Calvino (1990) pergunta:

*[...] que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar de a civilização da imagem? O poder de evocar imagens in absentia continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? (CALVINO, 1990, p. 107 ~ grifo do autor)*

O autor chama de visibilidade [...] a capacidade humana fundamental: a de pôr em foco visões com os olhos fechados, de fazer brotar cores e formas [...] de pensar por imagens [...]. (CALVINO, 1990, p. 108)

---

<sup>2</sup> Temos aqui um paradoxo, assisti à palestra utilizando o recurso do youtube.





A capacidade de imaginar pode ser perdida ou prejudicada pela impossibilidade de entrarmos em contato com nossas imagens internas, nosso acervo primordial constituído. Segundo a Antropologia do Imaginário e o trajeto antropológico, das *schèmes* corporais constituímos nossas imagens arquetípicas (FERREIRA SANTOS, 2005) que Regina Machado (2004, p. 27) sugere na metáfora das árvores mais distantes da paisagem:

*É como se tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores enfileiradas [...]. No dia a dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. [...] A propaganda e todo tipo de condicionamento social dirigem-se apenas a essas árvores, afinal não é preciso ir muito fundo no ser humano para fazê-lo desejar e comprar um sanduíche especial. Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge [...] É para essas árvores que as histórias tradicionais se dirigem quando entramos em contato com elas.*

Muitos contadores, na escolha de seu repertório, adaptam os contos para torná-los palatáveis para diferentes públicos, e correm o risco de amputarem símbolos importantes. Embora bebam de fontes como os contos tradicionais, tanto da cultura brasileira quanto da universal, ao transformá-los em “palavra de boca” acabam por adaptá-los, sacrificando muito de sua riqueza e de suas necessárias imagens. Amenizar as atitudes tomadas pelo gigante, em *O pequeno polegar*, que devora as filhas no lugar dos irmãos do pequeno herói, é impedir que uma importante função simbólica do conto, em sua estrutura narrativa, seja colocada em movimento para estarmos preparados para o mundo e para reconhecer o mal. Sobre esse aspecto dos contos de fadas, Marie Louise Von Franz (1985) nos serve de instigante guia.

É interessante observar que o cinema, a internet e a televisão não têm pudores em nos colocar em contato com imagens de horror e violência, mas muitos contadores de histórias ainda se sentem inseguros diante de passagens que podem ser consideradas agressivas.

### **De onde se conta sobre a paisagem sonora: a música e a narrativa**

Alguns contadores de histórias utilizam sua presença para criar a atmosfera envolvente e propícia ao encantamento. Para outros, a música é o mais utilizado dos recursos em apresentações de narrativas.

Envolvente, misterioso, evanescente, falar da música é falar do inefável, do numinoso, presente em muitos âmbitos da vida humana. Em um enfoque antropológico é possível estabelecer a relação entre o som, a imagem e o movimento.



*Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças. De identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural. (PINTO, 2001, p. 223)*

Incorporados à narrativa como ilustração, os sons lembram, às vezes, uma peça radiofônica, correm o alto risco de cair em estereótipos e preenchem tanto e de tal forma a narrativa que deixam pouco espaço para que o ouvinte possa preencher as lacunas ou abandonar-se às sonoridades. Em outros, existe a criação de uma narrativa musical paralela, que cria paisagens onde a palavra do contador vem habitar. Interessantes e instigantes são aquelas em que a música cria uma paisagem própria e que em alguns momentos se “encontra” com a narrativa.

Segundo músicos e contadores, essa seria a prática mais difícil de ser desenvolvida. O “instante” é feito da troca entre o contador e os músicos, o ritmo da palavra, suas intenções e a narrativa musical, sua modulação, sua ressonância, seu silêncio. Os climas que a narrativa sugere vêm habitar uma paisagem sonora em que a dinâmica e a tensão narram outra possibilidade dentro da mesma narrativa, tornando-a plurissignificativa e, assim, temos instaurado outro Tempo, um espaço onírico, como nomeia Bachelard, no qual não há a vigilância constante da razão e, referindo-me novamente ao comentário de Regina Machado (2004), as árvores mais distantes da paisagem interna podem ser visitadas

Observamos, ainda, a integração dessa prática e a utilização do cancionário popular que também “conta” a história “*lá na ponte da vinhaça todo mundo passaf*”, o canto vem vincular a narrativa às suas origens, ao Sagrado, no entoar do mito, a função do aedo, da epopeia.

### **Sobre a necessidade de ouvir, de contar/narrar e o Imaginário**

Durand (2001) comenta sobre a explosão do vídeo e os perigos dessa prática para nossa visibilidade. Alguns autores sentenciam a morte do narrador devido à televisão e ao vídeo. Para toda ação há uma reação: então, no mundo pós-moderno, alguns filósofos questionam a ideia da pós-modernidade; o que nos interessa nela é a ideia de globalização e posterior perda da identidade.

Usarei, aqui, a metáfora do mercado de Wall, de *Stardust*, e do mercado Flutuante de *Lugar Nenhum*, ambos romances de Neil Gaiman, que são sempre mercados em que pessoas esquisitas, que vivem em uma sociedade paralela,



em um mundo paralelo, vendem coisas aparentemente inúteis, mercados esses que me trazem a ideia das trocas simbólicas e da Arte na contemporaneidade.

O fato de termos tantos contadores de histórias na contemporaneidade é o outro lado. Enquanto a “civilização da imagem” coloca em risco nossa capacidade de imaginar, há a contraparte, a necessidade de ouvir e que o conto em nós atualize experiências, nas funções arquetípicas, míticas e simbólicas.

*[...] O outro caminho concomitante é o que faz com que a imagem arquetípica se integre na sintaxe de uma narrativa pela força criadora (poiésis) do mito (processo de mitopoiésis). Salvaguardando como narrativa dinâmica de símbolos e imagens, o mito é, por sua vez, aquilo que Durand chama de compleição do aparelho simbólico, a matriz criadora das tradições culturais nas suas mais diferentes e coloridas manifestações [...] (FERREIRA SANTOS, 2005, p.113)*

Embora ainda circule pouco na vida das pessoas, contar/narrar é hoje quase uma “moda”, um paradoxo; os contadores se adaptam a seu tempo e experimentam incluir novas tecnologias em seus “espetáculos”. Embora haja transformações e mudanças, nada substitui a palavra do narrador, que se mantém através da eternidade, pois a necessidade de narrar e ouvir é humana, porque no ato de narrar e ouvir se instala a sensação de eternidade. A estrutura do conto é eterna e, assim como o mito, proporciona um centramento ao alinhar, ao equilibrar dois polos: consciente e inconsciente.

*[...] onde tínhamos encontrar algo abominável, encontraremos um deus. E lá, onde pensávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos. Onde imaginávamos viajar para longe iremos para o centro de nossa experiência. E onde pensávamos estar sozinhos encontraremos o mundo todo. (CAMPBELL, 1990, p. 131)*

No princípio era o verbo, a palavra é fundadora, a palavra é semente. Para os *dogon* do Mali, em um mito fundador, da criação do universo, o deus criador tece com os fios de algodão que o mar primordial cria quando as águas batem nas pedras, com sua língua bifurcada que lhe serve de lançadeira, a primeira palavra pronunciada é tecida. A palavra e o tecer são metáforas comuns encontradas em muitas línguas. (LA SALLE, B. et. al, 2006)

O conto traz a possibilidade de vivenciar simbolicamente experiências de outros seres humanos. Atualizar valores, entrar em contato com imagens arquetípicas por meio da palavra do contador.



*No mundo contemporâneo, a tradição se atualiza, assim como o contador, o conto e a oralidade. Se encontramos hoje soluções sofisticadas para interpretar nosso passado, isso confirma a natureza viva da tradição. No que concerne à transmissão da tradição oral do conto, apesar das evoluções, transformações e rupturas, o fundo narrativo ~ o essencial ~ continua a fazer parte integrante da vida do homem. (PATRINI, 2005, p.137)*

Sobre a “moda”, ou seja, o efêmero, aquilo que tem a característica de passageiro, podemos analisar da seguinte forma: de um lado uma necessidade humana e de outro o mercado das Artes. Já ouvi muitos produtores, atores e contadores que se questionam sobre a profissionalização do contador de histórias, de como se insere e assume sua função social; muito se tem discutido, enfrenta dificuldades em sua afirmação de identidade social. Se não é ator, não tem registro na Delegacia Regional do Trabalho, se não tem empresa, não emite nota, se deseja participar de editais, não é teatro, e mesmo assim está presente em todas as programações, e não como animador, mas muitas vezes como bardo, poeta e sábio.

Além disso, há uma grande demanda de mercado, e desculpem aqui se pareço muito pragmática, mas não estou sozinha nessa reflexão. Contadores de histórias ganham menos do que atores, espetáculos de narrativa custam mais “barato”, alguns contadores de histórias têm espetáculos com música, iluminação, figurino, cenário, direção e produção, elementos vindos do teatro.

Uma característica do teatro épico (ROSENFELD, 2000) é a presença constante da narrativa, utilizado por Brecht, por exemplo; e que está presente no teatro popular, no teatro de feira e no teatro de rua; essas “modalidades” e algumas de suas características migraram para as apresentações de narrativas.

Mas se não for teatro, se tiver um “ator” só em cena, seria um monólogo? Não, uma narrativa... decerto, no mercado, valerá menos! Por quê?

Alguns dizem que a produção é menor, outros porque o contador de histórias tem menos trabalho para “decorar” a história. Saliento aqui sobre o ato de decorar que muitos autores, como Regina Machado (MACHADO, 2004), por exemplo, fazem uma aprofundada reflexão sobre como é possível aprender a história e sua estrutura e não decorá-la, fazendo assim com que, na alquimia do instante, entre narrador e seus ouvintes possa haver respirações diferentes. De uma para outra plateia, palavras podem surgir da participação do público e serem incorporadas à narrativa.

### **Sobre de como tudo acaba de onde havia iniciado**

Constatamos o paradoxo vivido pelo contador de histórias que dá continuidade a uma tradição, a um fazer tradicional e à manutenção das raízes



mantendo a palavra viva e a convivência com o simulacro, na civilização da imagem, na Idade Mídia (RUBIM, 2000). O contador de histórias está presente também em escolas, em variados projetos nos quais as crianças aprendem a contar histórias e ganham uma nova possibilidade de expressão.

E ao mesmo tempo em que se envolve e experimenta novas possibilidades e recursos para narrar dialogando com a contemporaneidade, ainda assim preserva a Palavra, a que vem do silêncio e ao silêncio retorna, que é preche de possibilidades, que reverbera e ressoa em nós para além da Palavra.

E assim em última instância, na contemporaneidade, a apresentação de uma narrativa na arte de contar histórias se faz da presença, da palavra e do silêncio.

## Referências

ARNI, Samhita. **Mahabharatha, pelos olhos de uma criança**. São Paulo: Conrad, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacro e Simulação**. Lisboa: Coleção Antropos. Editora Relógio d'Água, 1991.

BENJAMIN, Walter: **O Narrador**. In: *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Atenas, 1990.

DURAND, G. **O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculario. Conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi**. 2<sup>a</sup> ed, São Paulo: Zouk, 2005.

GIRARDELLO, G; FOX, G. **A narração de histórias na sala de aula**. In: Gilka Girardello. (Org.). *Baús e Chaves da Narração de Histórias*. 1<sup>a</sup> ed. Florianópolis: SESC-SC, 2004, v. 1, p. 116-151.

GIRARDELLO, G. **I Encontro de Mídia Educação de Florianópolis**. 21 de junho de 2006. Disponível em: <<http://video.google.com/videoplay?docid=6057471601718105530>>. 39 min.



LA SALLE, B; et al. **Pourquoi Faut-il raconter des Histories?** Collection Passions Complices, Parole de conteurs, Tome 2, Paris: Autrement/MondOral, 2006.

MACHADO, Regina. **Acordais. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: Editora DCL, 2004.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A Renovação do Conto. Emergência de uma prática oral.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PINTO, Thiago de Oliveira **Som e Música. Questões de uma antropologia sonora,** Revista de Antropologia, vol. 44, no. 1, 221-287 (Departamento de Antropologia, USP) 2001.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico.** 4ª ed, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **A contemporaneidade como idade mídia.** Interface Comunicação, Saúde, Educação, v.4 , n.7, p.25-36, 2000.



## RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

Índice por autor

### B

BASTOS, Marcelo Henrique. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: Bastos, Marcelo Henrique

Título: A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública.

Data da Defesa: junho/2009

Banca Examinadora: Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora), Myriam de Lima Isaac, Alessandra David Moreira da Costa.

Considerando a atual política educacional, a lei de Libras (Lingua Brasileira de Sinais) e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, que prevê a presença da língua de sinais nos contextos educacionais, a proposta deste trabalho é descrever e analisar como tem sido a implementação do ensino de Libras para os professores de uma Diretoria Regional de Ensino. Para essa descrição e análise foi apreciada a iniciativa de uma Diretoria Regional de Ensino do interior do estado de São Paulo, que tem oferecido o ensino sistemático de Libras a professores da rede estadual. Essa diretoria é responsável por 14 municípios e conta com 97 unidades escolares que são distribuídas em ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial. Para encontrar essas respostas foram entrevistados: uma coordenadora do curso de Libras, uma professora surda e uma professora fluente em Libras, que ministraram o curso, e 11 professores que o frequentaram. Os profissionais entrevistados foram de três escolas, duas no município sede da diretoria e outra em um município vizinho. Foram elaborados três roteiros prévios para as entrevistas, as quais foram gravadas em um aparelho mp3 e posteriormente transcritas para análise. Na entrevista com a professora surda, contou-se com a mediação de uma intérprete Líbras-Língua Portuguesa. Nos resultados finais, observou-se que o curso oferecido pela Diretoria Regional de Ensino tem o intuito de oferecer qualificação aos professores da rede que trabalham com alunos surdos. Outra questão é a preocupação da diretoria em



oferecer profissionais qualificados para o ensino da Libras. A professora surda e a professora fluente em Libras demonstraram os requisitos para ministrarem esse curso. Esta relatou que a presença do professor surdo possibilita uma imagem positiva para o aluno surdo, o reconhecimento de sua história e cultura, e um curso de mais qualidade. O curso não alterou a visão clínico-terapêutica da surdez para os professores que o frequentaram. A Libras é vista por muitos como uma linguagem, pois não há uma visão clara da diferença entre os termos língua e linguagem. Também foi observado que o processo de inclusão faz parte do contexto escolar desses profissionais, embora nem sempre estejam em contato com os recursos apropriados. A procura pelo curso se deu pela necessidade de interagir com o aluno surdo. Pelos relatos, os professores ouvintes que fizeram o curso passaram a interagir com os alunos surdos no contexto escolar, ou seja, houve a possibilidade de uma comunicação básica. Concluiu-se que o curso de Libras é o início de um caminho para olhar a surdez sob o enfoque da diferença, dentro da perspectiva sócio-antropológica, e aprimorar o ensino do aluno surdo na escola pública.

**Palavras-chave:** Surdez. Educação de surdos. Ensino de Libras.





BORGES JUNIOR. Jair Fortunato. **Resiliência e Sucesso Escolar:** um estudo de caso com afrodescendente no ensino público. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: Borges Junior, Jair Fortunato

Título: **Resiliência e Sucesso Escolar:** um estudo de caso com afrodescendente no ensino público.

Data da Defesa: julho/2009.

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Eliete Aparecida de Godoy, Tárzia Regina da Silveira Dias.

A relação entre sucesso e fracasso escolar tem sido tema de discurso acadêmico, político e popular, mas ainda assim apresenta-se distante de apontar uma ou mais soluções para este problema que parece ser crescente, deixando vítimas ao longo do caminho. Com este trabalho, buscamos refletir sobre fatores que interferem na construção da intencionalidade, especificamente a promoção de resiliência no sujeito, dentro de um recorte étnico-racial afrodescendente. Para tanto, procuramos estabelecer as possíveis relações entre fatores de resiliência, ação docente e sucesso escolar, dentro de um sistema educacional que, em larga escala, reproduz o preconceito racial, já tão estigmatizado pela sociedade brasileira. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa exploratória, de tipo *ex post facto*, com estudo de caso, por meio de entrevista aberta, com base no Método Clínico. Crítico, de Piaget. Realizamos pesquisa bibliográfica para confirmar a existência de preconceito racial no sistema público de ensino e fundamentar teoricamente alguns conceitos nesse sentido. Observamos que a literatura, no Brasil, sobre Resiliência na Educação, ainda é escassa e não encontramos nenhum trabalho relacionado especificamente à resiliência em alunos afrodescendentes. A análise dos dados permitiu-nos inferir que quando um sujeito é enormemente prejudicado pelas circunstâncias do meio pode transcender a tais prejuízos, desde que receba acolhimento e ajuda efetiva de outro(s) ser(es) humano(s), inclusive de seus professores. O sujeito de pesquisa indicou, por meio de seus relatos de vida, ter vivenciado em sua infância e adolescência situações adversas e traumáticas ao extremo. Entretanto, com o auxílio de alguns de seus professores, foi capaz de superar os fatores de risco aos quais foi submetido, e utilizá-los como degrau para sua ascensão pessoal. Pudemos, então, após a análise dos dados obtidos em nossa entrevista, inferir



que o sujeito desenvolveu uma adaptação resiliente. Nesse sentido, fatores de resiliência podem ser usados como ferramenta docente.

**Palavras-chave:** Resiliência. Preconceito Racial. Afrodescendente. Superação. Sucesso Escolar.



C

CAGNONI, Béliá. **Releitura de Obras de Artes realizada na Educação Infantil: concepções e desafios.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CAGNONI, Béliá.

Título: Releitura de Obras de Artes realizada na Educação Infantil: concepções e desafios.

Data da Defesa: julho/2009.

Banca Examinadora: Maria de Fátima Silva Costa Garcia de Mattos (orientadora), Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

Esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Lev S. Vygotsky e teve por objetivo verificar como a Releitura de Obras de Arte vem sendo trabalhada com as crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, na qual a metodologia de coleta de dados inspirou-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin. Esta foi discutida a partir das concepções dos professores sobre Releitura, das produções gráficas infantis e da compreensão das crianças, expressas na leitura visual da obra de arte. A investigação foi conduzida através de um curso de formação contínua com os professores, grupo de estudo e trabalho direto desses professores com seus alunos, sob orientação dirigida para aplicação das atividades de produção artística. Os dados coletados foram transformados em narrativas apresentadas em um discurso descritivo e dialético que possibilitaram perceber a existência de uma estreita relação entre a construção de conceitos, o processo de criatividade e a compreensão de uma obra de arte a partir da leitura visual. Os resultados obtidos sugerem a importância de se ter clareza quanto ao conhecimento sobre o processo de construção do imaginário infantil e a compreensão sobre as estruturas mentais decorrentes no momento de produção/ criação nessa faixa etária. Constatou-se que, apesar de um exercício de releitura privilegiar um contato direto com a obra de arte, essa ação pode tornar-se mecânica, meramente uma produção de imagens alheias e sem significado.



**Palavras-chave:** Releitura. Obra de Arte. Educação Infantil.

CAMPAÑA, Thélma Cardinal Duarte. **Estudo sobre as noções de geometria e suas relações com atividades diversificadas na escola.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CAMPANA, Thélma Cardinal Duarte.

Título: Estudo sobre as noções de geometria e suas relações com atividades diversificadas na escola.

Data da Defesa: junho/2009.

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Jussara Cristina Barboza Tortella, Celia Regina Vieira Souza Leite.

O presente estudo teve como objetivo investigar em que medida as atividades de sala de aula favorecem a compreensão de conceitos geométricos e analisar como esses conhecimentos são adquiridos em relação ao que se pretende ensinar. Esta pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, de tipo ex post facto, estuda e compara as dificuldades e os avanços dos alunos na compreensão de conceitos matemáticos de natureza geométrica, em ambiente escolar, utilizando uma intervenção pedagógica baseada nos princípios do método clínico-crítico piagetiano. A compreensão dos processos cognitivos que envolvem esses conhecimentos está fundamentada na teoria de Jean Piaget, acrescida dos estudos de Delval, Chiarottino, Raths, Jonas, Rothstein & Wassermann, Becker, Lorenzato, Fainguelernt e Scriptori. Com o objetivo de compreender a microgênese psicológica do conceito de medida, foi feito um estudo piloto com sujeitos de 6 a 15 anos de idade. O locus da pesquisa é uma escola pública municipal da região de Ribeirão Preto. O universo da pesquisa é composto de 20 alunos de 8ª série, selecionados por conveniência, aos quais foram aplicadas três provas piagetianas no pré-teste, uma intervenção pedagógica composta de cinco atividades diversificadas, e as mesmas três provas piagetianas como pós-teste. Comparando os dados obtidos da prova 1 nos pré e pós-testes, verificou-se, em 40% dos sujeitos, uma evolução de nível de acordo com a classificação proposta por Piaget. Na prova 2, constatou-se evolução de nível em 35% dos sujeitos, e na prova 3 as alterações não foram significativas para a classificação utilizada. Apesar dos resultados da prova 3, os dados obtidos no geral demonstraram que as atividades diversificadas selecionadas para a intervenção contribuíram para a compreensão de conceitos geométricos selecionados.



**Palavras-chave:** Conhecimento lógico-matemático. Ensino de Matemática. Piaget. Atividades diversificadas.

CARDOSO, Maria Thereza Camargo. **Representações sociais de professores de Ensino Fundamental sobre recuperação na escola.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CARDOSO, Maria Thereza Camargo.

Título: Representações sociais de professores de Ensino Fundamental sobre recuperação na escola.

Data da Defesa: julho/2009

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Noeli Prestes Padilha Rivas, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

O objetivo desta pesquisa é investigar as Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre Recuperação na escola. O trabalho tem como fundamentação teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. Participaram da pesquisa 10 professores do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior de São Paulo. Optou-se pela metodologia qualitativa, com base na técnica da entrevista reflexiva, realizada em grupo e que inclui algumas etapas: contato inicial, apresentação da questão geradora que foi planejada com antecedência, expressões de compreensão do pesquisador e de suas sínteses, devolução dos dados pré-analisados aos participantes, para que possam comentar e aprofundar. Foram, assim, realizados dois encontros com o grupo. O material foi analisado com base na análise de conteúdo temática. A primeira entrevista permitiu a inferência de quatro temas-chave articulados: “Recuperação - Aspectos Gerais”; “Recuperação contínua”; “Recuperação Paralela”; “Recuperação de 42 dias”. Esses dados foram discutidos com o grupo na segunda entrevista. Os resultados apontam uma maior familiaridade dos professores com a Recuperação Contínua e a Recuperação de 42 dias, visto que se envolveram com sua implantação. Essa situação favorece a emergência de um conflito entre o professor da sala de aula e o professor da Recuperação Paralela. Para os primeiros, os resultados favoráveis são cobrados mais do professor da sala em relação ao que oferece a Recuperação Paralela. Assim, o professor da sala deveria controlar o conteúdo trabalhado na Recuperação, sendo ele mesmo responsável pela atribuição de nota ao aluno. Ao se buscar indícios dos processos formadores das



representações sociais dos participantes sobre Recuperação – objetivação e ancoragem – observou-se que eles podem ser encontrados no conflito entre formação e modelos educacionais mais tradicionais, associados ao poder do professor e atribuição de notas, e concepções pedagógicas mais atuais veiculadas por especialistas da área e documentos legais, que privilegiam a busca de recursos variados para favorecer o processo de aprendizagem do aluno. Compreender as representações sociais dos professores sobre Recuperação é mais uma possibilidade para avançar na tentativa da superação do fracasso escolar. Ao conhecer alguns sentidos atribuídos pelos participantes ao tema, é possível perceber de que forma esse universo simbólico orienta suas práticas. Dessa maneira, a abordagem das representações sociais pode oferecer elementos instigantes para viabilizar mudanças na escola.

**Palavras-chave:** Recuperação na Escola. Representações Sociais. Professores. Educação Fundamental.



COSTA, Regiamar Filomena Silva. **Representações Sociais de Professores do Ensino**

**Fundamental sobre Violência na Escola.** Ribeirão Preto-SP: CUMML, 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda

Autor: COSTA, Regiamar Filomena Silva.

Título: Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre Violência na Escola.

Data da Defesa: setembro/2009

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Sueli Aparecida Imman Monteiro, Carmen Campoy Scriptori.

Este trabalho tem como objetivo investigar as representações sociais sobre violência expressas por um grupo de professores de uma escola municipal do Ensino Fundamental. Para tanto foi tomada como referência a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici. É uma pesquisa qualitativa com inspiração na etnografia. A pesquisadora permaneceu regularmente na escola de agosto de 2007 a março de 2008. Os dados foram coletados por meio da observação do ambiente pesquisado e das relações estabelecidas pelo grupo de participantes, registrados em diário de campo. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 08 (oito) professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (da 1ª a 5ª série), do período da tarde, acompanhadas de questões para caracterização socioprofissional dos participantes. O Projeto Político Pedagógico da escola também foi analisado. Os dados de observação foram descritos, as questões fechadas tabuladas e as entrevistas analisadas com base na análise de conteúdo temática. O conjunto do material analisado mostra que a maioria dos professores associa o fenômeno da violência na escola a atitudes agressivas, brigas, empurrões, desavenças e xingamentos entre os alunos. As justificativas são atribuídas, principalmente, ao bairro em que se situa a escola, considerado violento, e ao contexto familiar dos alunos, também considerado violento. Para os participantes, a violência está presente no outro e, com exceção de um, todos não mencionam seu papel neste fenômeno. Em suas falas, os professores valorizam a solução de conflitos e desavenças com a utilização do diálogo e conversas. Porém, o trabalho com os alunos visando uma convivência de não-violência, conforme consta no Projeto Pedagógico da escola, não parece acontecer no ambiente pesquisado. Os



professores também demonstram certa insegurança diante do contexto escolar em que trabalham, considerado por eles difícil, provocando estresse e sentimento de medo quando se deparam com algum tipo de violência. Os resultados mostram que os participantes não se sentem preparados para lidar com o fenômeno da violência que vivenciam em seu cotidiano de trabalho, ressaltando que esse saber não está presente na formação acadêmica e na orientação em serviço, devendo ser construído na vivência e experiência profissional.

**Palavras-chave:** Violência. Representação Social. Professores. Escola.





COX FILHO, Juan Antonio Loureiro. **As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico.** Ribeirão Preto-SP: CUML, 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: COX FILHO, Juan Antonio Loureiro.

Título: As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico.

Data da Defesa: setembro/2009

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Filomena Elaine Paiva Assolini, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições durante o processo de implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em 2008. O estudo foi fundamentado na teoria de Arroyo (2000), que nos subsidia no estudo do currículo e nas experiências de inovação educativa; nas propostas de análise da política educacional de Apple (1995), Contreras (2002) e Paro (2008); no estudo sobre gestão, estrutura e organização da educação escolar em Libâneo (2003 e 2008); nos apontamentos de Sacristán (2000) para a análise e estudo sobre o currículo; Saviani (2006) para nos apoiar no entendimento dos processos históricos educacionais; Luckesi (1994) e suas considerações sobre a filosofia da educação; entre outros autores e documentos pertinentes para a análise. A metodologia norteou-se pela abordagem qualitativa e a coleta de dados apoiou-se em entrevistas semiestruturadas. Os cinco participantes ingressaram na função de Professor Coordenador concomitantemente com o processo de implementação do novo currículo. A análise das entrevistas foi por intermédio de três eixos temáticos: As percepções dos Professores Coordenadores sobre suas atribuições; As percepções dos Professores Coordenadores sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008; Os professores, sob a ótica da Coordenação, durante o processo inicial de implementação de Nova Proposta Curricular 2008; Os eixos temáticos possibilitaram a construção de categorias e subcategorias de análise. Observou-se que a principal atribuição do Professor Coordenador é fazer executar políticas educacionais vigentes, determinando sua impotência diante da atual estrutura organizacional de currículo. O novo currículo, proposto em 2008, por nossa análise foi considerado



como prescrito, instrumentalizado e hegemônico. Os Professores Coordenadores, por meio da responsabilização a eles aferida, utilizaram-se das metas estipuladas pelas avaliações externas para convencer a equipe docente quanto à aplicação do novo currículo. Justificativa pautada na suposta valorização compensatória aos docentes por meio do bônus, o que acentua a competitividade e as diferenças regionais, classificando escolas, professores e alunos. É necessário repensar os propósitos atuais de educação à mercê do capitalismo. Nas limitações que são impostas à sociedade, por meio de uma educação ainda voltada a princípios curriculares de regulação e controle social, somente o Projeto Político Pedagógico de cada escola é que traduz a identidade da mesma.

**Palavras-chave:** Reformas Educacionais. Currículo. Professor Coordenador.



F

FERREIRA, Maria Paula. **De Diretor a Gestor:** uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: FERREIRA, Maria Paula.

Título: De Diretor a Gestor: uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista.

Data da Defesa: setembro/2009

Banca Examinadora: Alessandra David Moreira da Costa (orientadora), Gisela do Carmo Lourencetti, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

A pesquisa tem como objetivo analisar o papel do Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, iniciando com uma breve retomada histórica com o intuito de contextualizar a atuação deste profissional, desde o final do século XIX até o início do século XXI, no ano de 2006. O recorte temporal foi definido tomando por parâmetros a Proclamação da República, em 1889, que teve na iniciativa paulista da criação dos Grupos Escolares a representação da grande reforma educacional republicana, no ano de 1894, e o edital do último concurso público para provimento de cargo de Diretor de Escola, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 18 de dezembro de 2006. O problema de pesquisa fundamenta-se na complexidade da atuação do Diretor de Escola no decorrer do tempo delimitado acima, com o número de atribuições conferidas a ele, tornando-o não mais Diretor de Escola, no sentido administrativo/técnico, mas Gestor, cujo termo relaciona-se a um processo mais amplo, dinâmico, abarcando características peculiares ao movimento educativo. Brevemente são apresentadas as formas de acesso à função de Diretor de Escola no Brasil, com ênfase nos concursos públicos, cuja ocorrência se verifica exclusivamente no Estado de São Paulo. Dessa forma, os editais dos concursos realizados nos anos de 2001 e 2006 são analisados a partir das competências e habilidades previstas para seu exercício profissional, desde a implementação de políticas educacionais articuladas nas ações realizadas na escola, bem como as relações interpessoais entre os atores da comunidade escolar. As provas dos respectivos concursos são igualmente utilizadas, com definição das categorias de análise e posterior tabulação das questões, que foram selecionadas a partir da verificação dos temas de maior ocorrência, que foram: currículo e avaliação. Conclui-se



que o perfil esperado para o Diretor de Escola relaciona-se principalmente à gestão pedagógica; porém, a atuação deste profissional em suas diversas atribuições revela a intensificação do trabalho no decorrer do tempo delimitado neste estudo.

**Palavras-chave:** Diretor de Escola. Gestor. Políticas Educacionais. Atuação profissional.



G

GIGLIO, Suelena Guarnieri Flosi. **Práticas Curativas: Representações Sociais de Alunos de Pedagogia.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 86 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: GIGLIO, Suelena Guarnieri Flosi.

Título: Práticas Curativas: Representações Sociais de Alunos de Pedagogia.

Data da Defesa: Julho/2009

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Tarso Bonilha Mazzotti, Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

Este trabalho visa investigar as representações sociais de alunos do curso de Pedagogia sobre práticas curativas, procurando observar se o contato, mesmo indireto, com conhecimentos científicos no curso universitário interfere nos pensamentos e crenças preexistentes no sujeito. Partindo do princípio que mesmo o sujeito mais erudito carrega consigo crenças enraizadas e cristalizadas sobre os males e suas práticas de cura, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, é o referencial teórico do estudo, pois considera que conhecimento científico e conhecimento do senso comum são muito diferentes entre si, porém se articulam. Nessa perspectiva, o mundo reificado se reproduz conforme a proliferação da ciência, mas ao mesmo tempo é transferido a um nível mais imediato e acessível: o mundo consensual. No âmbito da pesquisa qualitativa, dezesseis alunos do curso de Pedagogia de uma universidade particular do interior de São Paulo participaram de entrevista individual semi-estruturada, complementada por questionário de perfil sociocultural. As entrevistas foram analisadas sob a ótica da Análise da Enunciação, que visa apreender momentos de expressão das representações, a partir da lógica, do estilo e das figuras de linguagem utilizadas pelos sujeitos. Os resultados denotam a magia atribuída pelos universitários a essas práticas, assim como o poder das mesmas em curar males incuráveis pela medicina acadêmica. Constatou-se que “solução” foi uma invariante em todas as entrevistas, ainda que em estilo indireto com aproximações de ideias em algumas delas. Assim, “solução” pode sugerir indícios do núcleo figurativo das representações sociais das alunas sobre práticas curativas, desencadeando duas imagens articuladas: “poder” e “magia”. Essas noções parecem ancorar-se em construções sociais, como: existência de



“mistérios entre o céu e a terra”; “Tudo é válido em nome de Deus”; poder do sobrenatural que o homem busca mediante sua impotência diante de certos problemas que o afligem. Percebe-se, dessa forma, o impacto dos conhecimentos do senso comum preexistentes em uma cultura, na medida em que coexistem com os conhecimentos científicos e se mantêm presentes na formação universitária, exercendo um papel dinâmico na vida do sujeito, ao envolverem o cognitivo e o afetivo em sua construção. Conhecimentos do senso comum se constituem em objeto de análise quando os alunos incorporam o conhecimento científico, permitindo estabelecer a coexistência entre ambos, corroborando dessa forma, com a hipótese da polifasia cognitiva presente na TRS.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Conhecimentos científicos. Crenças. Polifasia Cognitiva. Pedagogia.

## LISTA DE PARECERISTAS (2010 – 2011)

Alessandra David Moreira da Costa (CUMML – Ribeirão Preto)  
Andrea Coelho Lastória (USP – Ribeirão Preto)  
Carmen Campoy Scriptori (CUMML – Ribeirão Preto)  
Cristina Cinto AraújoPedroso (USP – Ribeirão Preto)  
Célia Vieira de Souza Leite (CUMML – Ribeirão Preto)  
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento - USA)  
Edel Ern (UFSC – Florianópolis)  
Eliane Teresinha Peres (UFPEL - Pelotas)  
Fátima Elisabeth Denari (UFSCar – São Carlos)  
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP – Ribeirão Preto)  
Helena Copetti Callai (Unijuí – Ijuí-RS)  
Horácio Cerutti Guldberg (UNAM – México)  
Julio Cesar Torres (UNESP – São José do Rio Preto)  
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)  
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP - Piracicaba)  
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)  
Maria Auxiliadora de Rezende Braga Marques (CUMML – Ribeirão Preto)  
Maria Cristina Galan Fernandes (UFSCar)  
Maria de Fátima da S. C. Garcia de Mattos (CUMML – Ribeirão Preto)  
Maria de Lourdes Spazziani (UNESP – Botucatu)  
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP – Araraquara)  
Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP – Araraquara)  
Maria Suely Crocci de Souza (UNAERP – Ribeirão Preto)  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (USP – Ribeirão Preto)  
Maurílio Antonio Ribeiro Alves (USP – Ribeirão Preto - aposentado)  
Miriam Cardoso Utsumi (USP – São Carlos)  
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML – Ribeirão Preto)  
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)  
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)  
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP - Campinas)  
Regina Aparecida Cirelli Ângulo (CUMML – Ribeirão Preto)  
Rita de Cássia Pereira Lima (CUMML – Ribeirão Preto/Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro)  
Roberta Cortez Gaio (CUMML – Ribeirão Preto)  
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)  
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)  
Silvana Fernandes (Unesp – São José do Rio Preto)



Sonia Maria Vanzella Castellar (FE-USP – São Paulo)  
Sonia Maria Villela Bueno (USP – Ribeirão Preto)  
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUMML – Ribeirão Preto)





## ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP. Recebe artigos, relatos de experiências e resenhas cuja temática esteja relacionada à Educação Escolar. Conta com colaborações enviadas por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior. Foi classificada no Qualis da Capes como B-4 na área de Educação.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior, desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português, Espanhol e Inglês, que não refletem obrigatoriamente a opinião dos Editores, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes, os nomes dos autores.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente na autorização de sua publicação na Revista Plures-Humanidades.

### Trabalhos

Os textos deverão ser encaminhados diretamente ao e-mail da Revista, com identificação completa e acompanhados de ficha de identificação dos autores em arquivos separados.

Os trabalhos devem ser apresentados em *word for windows*, em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos podem apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência devem ser apresentados em até 10 páginas. As resenhas de obras publicadas nos últimos três anos precisam discorrer sobre o conteúdo das mesmas em forma de estudo crítico, com aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho devem constar:



a) título do artigo e subtítulo (apresentar na língua do texto e em inglês, em caixa alta, *Times New Roman* 12, negrito e centralizado);

b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em *Times New Roman* 12, centralizado e negrito, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e, em arquivo separado, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

### **Resumo e Abstract (*Times New Roman* 12, espaçamento simples)**

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto, e o *abstract* em língua inglesa. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

### **Palavras-chave e *Keywords***

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto (.) (na língua do texto e em inglês), que permitam a adequada indexação do trabalho.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

### **Referências**

Seguir as normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002; NBR-10520/2002)

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto, quando citações indiretas ou diretas com até 3 linhas. O autor será citado entre parênteses, por meio do sobrenome em letras maiúsculas, separado por vírgula do ano de publicação e seguido por paginação, como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como, por exemplo: Segundo Souza (1997). As citações diretas com mais de 3 linhas serão apresentadas em parágrafo simples, digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 10 e recuo de 4 centímetros. As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras, de acordo com a entrada no texto. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de Referências:



## **Livros**

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver).  
2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

### ● **Livros com um autor**

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática.** 4. ed.  
Campinas: Papyrus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e  
Trabalho Pedagógico).

### ● **Livros com dois ou três autores**

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o  
ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed,  
1998.

### ● **Livros com mais de três autores**

SAVIANI, Dermeval, et al. **O legado educacional do século XX no  
Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203p.

### ● **Livros de vários autores com um ou mais organizadores**

DIAS, Tércia Regina da Silveira. SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.).  
**Sujeito e escola:** estudos em Educação. Florianópolis: Insular, 2008. 248p.

### ● **Capítulos de livros**

LACREU, Hector L. La importancia de las geociencias para la construccion  
de ciudadanía en el currículo de la enseñanza básica. In: SICCA, Natalina  
Aparecida Laguna; COSTA, Alessandra David Moreira; FERNANDES, Silvia  
Aparecida Sousa (Org.) **Processo curricular:** diferentes dimensões.  
Florianópolis: Insular, 2009. p. 17-36.

### ● **Artigos de periódicos**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da  
revista ou periódico,** Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês  
ou meses, ano.



SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira. Freire, Buber e Bion: possíveis encontros. **Plures –Humanidades**, Ribeirão Preto, ano 9, n. 10, p. 83-99, jul./dez. 2008.

#### • Artigos de periódicos eletrônicos

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico**, Local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia, mês abreviado e ano.

CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

#### • Teses ou Dissertações

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n° de páginas. Indicações da dissertação ou tese – Local, ano.

MARQUES, Maria Auxiliadora de Rezende Braga. **A construção do conhecimento na área das Ciências Agrárias**: paradoxos entre ensino, pesquisa e extensão. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

#### • Artigo de jornal assinado

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n° página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

#### • Artigo de jornal não assinado

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.



### • **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de normas). Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa (elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

### • **Constituição Federal**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

### • **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

### • **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.

### • **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO *PLURES - Humanidades, Ribeirão Preto, n.13 - 2010*



DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

GONÇALVES, Pedro Wagner; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Como a inovação curricular contribui para a formação dos professores? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, 2008, p. 1-16.

### **Tabelas e Figuras**

As Tabelas deverão ser numeradas sequencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo à parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

### **Observações Gerais**

Será fornecido gratuitamente, para cada autor (e co-autor), um exemplar da Revista em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados.

Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional, na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação), de abrangência Nacional, no DBFCC (Biblioteca Ana Maria Popovic - Fundação Carlos Chagas), de abrangência Nacional, e no CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México), de abrangência Internacional.



**Endereço para correspondência**

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP

14.085-420.

E-mail: revista\_plures@mouralacerda.edu.br

Telefone: (16) 2101-1025

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes - Editora

Tárcia Regina da Silveira Dias - Editora

